

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія:
Педагогіка і психологія. Випуск 10. Частина II.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактор: Авраменко С.М., Ерьоміна Т.К.
Технічні редактори: Овчинникова М.В., Анісімова Л.С., Кравцова Г.В.
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.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ” (м. Ялта)

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Здано до набору 01.04.06. Підписано до друку 25.05.06.
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні РВНЗ „Кримський гуманітарний
університет” (м. Ялта).
РВВ РВУЗ КГУ
вул. Севастопольська, 2,
м. Ялта,
Автономна Республіка Крим,
Україна,
98635
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск 10
Частина II*

Ялта
2006

ББК: 74.04 М43
П 79

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 24 травня 2006 року (протокол № 10)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.10. Ч.2. – Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2006. – 296 с.

Редакційна колегія:

О.В. Глузман	- професор, доктор педагогічних наук;
М.Я. Ігнатенко	- професор, доктор педагогічних наук;
Г.Б. Корнетов	- професор, доктор педагогічних наук, академік РАО
В.Р. Ільченко	- професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України
В.Г. Бутенко	- професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України
Г.О.Балл	- професор, доктор психологічних наук;
І.Д.Бех	- професор, доктор психологічних наук; академік 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, Слов'янський державний педагогічний інститут

ББК 74.04 М43

<i>Ширшова И.А.</i>	Воспитание студентов в условиях классического университета	220
<i>Шитова И.Ю.</i>	Специфика подготовки педагога в высшей школе в контексте анализа философской категории «отношение»	228
<i>Мельничук І. М.</i>	Рейтинговий контроль як інструмент адаптації різних оцінювальних систем	236
<i>Шавальова О. В.</i>	Посилення прикладної спрямованості навчання математики як чинник вдосконалення змісту математичної підготовки і впливу на набуття професійних компетентностей студентами медичних коледжів	243
<i>Авраменко О. В., Шляничак С. О.</i>	Педагогічна доцільність інформатизації деяких розділів математичного аналізу	254
<i>Баловсяк Н. В.</i>	Концепція визначення структури інформаційної компетентності фахівця	263
<i>Єремєєв В. С., Билінська Н. А.</i>	Комп'ютерні технології у навчанні вищої математики вчителів хімії в педагогічних ВНЗ	268
<i>Василенко Н.А., Евтеев В. Н., Петров В. В.</i>	Исследование кинетики усвоения	273
<i>Гризун Л. Е.</i>	Фреймова модель представлення знань як основа структурування навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань	279
<i>Гейзерська Р. А.</i>	Формування професійно важливих якостей фахівця європейського рівня	287

<i>Трофимова Т.Н.</i>	Конверсия как словообразовательный процесс	141
<i>Тулегенов А.К.</i>	Обеспечение психолого-педагогических условий обучения как фактор эффективности использования компьютерных технологий в учебном процессе вуза	145
<i>Тулегенова А.Г.</i>	Особенности субъект-субъектных отношений в учебном процессе современного вуза	154
<i>Унтилова Э.А.</i>	Формирование стилей эффективного педагогического взаимодействия на основе принципов толерантности	163
<i>Федорова О.В., Гавриленко Г.В.</i>	Вплив методів ігротерапії, казкотерапії та мистецтвотерапії на дітей з обмеженими функціональними можливостями	168
<i>Федчишин Н.О.</i>	Підготовка вчителя до організації навчально-виховного процесу в розумінні Й.Ф. Гербарта	172
<i>Хребто Т.С.</i>	Формирование готовности будущего учителя к разработке интегрированных форм обучения в полиэтническом регионе	177
<i>Швед М.С.</i>	Менталітет і особливості освіти поліетнічного регіону	182
<i>Шевченко В.М.</i>	Мережа спеціальних освітніх закладів для глухонімих в Таврійській губернії (II половина XIX – початок XX СТ.)	187
<i>Шевченко С.М.</i>	Дидактичні ідеї Я.Б.Резніка як основа діяльності новаторського внеску	196
<i>Шевчук Т.О.</i>	Підвищення ефективності взаємодії викладача вnz зі студентами як важливий фактор впливу на мотивацію навчальної діяльності студентів	203
<i>Шелеметева Т.С.</i>	Социально-психологическая адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе	211
<i>Шинтяпина І.В.</i>	Ефективність методики організації художньо-творчої діяльності студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки	216

УДК 37.013
**ЛИДЕРСКИЕ СКЛОННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ
ОБЩЕЙ ОДАРЕННОСТИ**

*Кузьмина Рузольда Ивановна
доктор биологических наук, профессор кафедры психологии
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г.Симферополь*

Постановка проблемы. Настоящее исследование посвящено актуальной и мало изученной проблеме – детскому лидерству и зависимости его от общей одаренности дошкольника.

Детство – период интенсивного психического развития и становления важных черт личности, когда формируются не только особенности психики, определяющие общий характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему, но и особенности, являющиеся заделом на будущее [4, 9].

Одной из первоочередных задач воспитания дошкольников является воспитание социального интеллекта, который надо рассматривать как способность человека понимать, любить, сопереживать, ладить с другими людьми, оказывать влияние на отдельную личность или группу людей. В настоящее время этой задаче уделяется пристальное внимание педагогов и психологов, и уже имеются определенные успехи: созданы и апробированы авторские экспериментальные программы для одаренных детей [7].

В связи с проблемой формирования социального интеллекта ребенка выдвигаются два нерешенных вопроса.

Во-первых, не решены вопросы, связанные с детским лидерством, ответы на которые отсутствуют в силу объективной причины – незавершенности интеллектуального развития ребенка. В общении со сверстниками ребенок довольно часто берет на себя роль руководителя и организатора групповых игр и дел. Однако проявляемые таким образом организаторские способности основываются не на умении настоять на своем и не на способности «ладить», как у взрослого лидера, а на умении устанавливать контакты с другими детьми. Поэтому существует единогласное мнение о том что выводы теорий взрослого лидерства нельзя переносить на детей [5], а лидерство является более поздним новообразованием. Кроме того, отсутствуют данные лонгитюдного наблюдения за «детьми-лидерами». И все-таки, в дошкольном детстве нельзя оставлять без внимания столь важное психическое состояние ребенка, как «детское лидерство», и теории его объясняющие.

Во-вторых, не ясно, являются ли «дети-лидеры» интеллектуально одаренными детьми: в настоящее время нет четкого представления о том, насколько лидерские склонности соответствуют потенциалу общей одаренности ребенка, так как на этот счет существуют диаметрально противоположные мнения.

Анализ исследований. В силу вышеуказанных причин данных по детскому лидерству почти нет [1, с.316]. Естественно, что лидерство развивается при определенной ситуации в детской группе. По-видимому,

наблюдения за развитием лидерских психических особенностей ребенка, совпадающих с определенной ситуацией, поможет ответить на вопросы, почему ребенок, относящийся в детстве к лидерам, потом может потерять эти качества, а ребенок, не имевший лидерских качеств в детстве, в дальнейшем станет лидером.

Рассмотрим основной вопрос, вокруг которого ведутся дискуссии по детскому лидерству, – насколько для детского лидера необходим высокий потенциал одаренности.

По мнению психологов Н.С. Лейтеса [5] и Е.О. Смирновой [9], для лидерской одаренности детей не нужна высокая общая одаренность, а достаточно, чтобы индивид имел особые черты характера, отличающие его от других и привлекающие к себе, например, такие, как доброжелательность, эмпатия, внешняя привлекательность, умение постоять за себя, организаторские способности и т.п. Данная точка зрения совпадает с теорией лидерских способностей взрослого человека [2,3,5] и сближается с теорией черт.

Другая точка зрения основывается на способности лидера уметь решать профессиональные задачи и задачи человеческих отношений, что, несомненно, требует высокого интеллекта (теория ролей) [1, с.316]. С этой теорией сближается утверждение А.И. Савенкова, что любая специальная одаренность, в том числе и лидерская, возрастают на фоне высоких общих способностей. Основной причиной склонностей ребенка к командованию сверстниками А.И. Савенков считает общую одаренность ребенка, его интеллектуальное превосходство над ними, гибкость и быстроту мышления [7]. По его мнению, умный ребенок лучше других представляет себе наиболее эффективный характер игровых действий, прогнозирует возможные ошибки и несоответствие игрового поведения участников и, стремясь предупредить их, берет на себе ответственность – роль лидера, это и есть детский вариант «лидерской одаренности».

Цель статьи. Целью исследования являлось выяснение вопроса, представляют ли «дети-лидеры» некую общность (выделенную группу) среди детей разной степени одаренности. Учитывая данное обстоятельство, развитие социальной компетенции ребенка должно учитываться на фоне информации о склонностях и способностях ребенка, без которых педагогические меры могут быть неадекватными [6]. В задачу исследований входило также установление сенситивного возраста формирования лидерских склонностей.

Изложение основного материала. Одним из способов идентификации «детей-лидеров» является определение лидерских склонностей ребенка. Для установления склонностей детей был применен педагогический метод оценки склонностей дошкольников четырех возрастных групп по методике «Карта одаренности» с участием экспертов (родители и воспитатели), рекомендуемой для детей 5–10-летнего возраста [8].

В эксперименте участвовало 152 ребенка от 4 до 7 лет из детского образовательного учреждения, работающего по программе «Радуга».

освіті країн Європи як засіб полікультурного виховання

<i>Полубоярина І.І.</i>	Формування соціальної компетентності майбутніх вчителів музики у педагогічному коледжі	70
<i>Попруга О.В.</i>	Поетапне формування самосвідомості учнів молодших класів у процесі вивчення освітньої галузі «Людина і світ»	74
<i>Прокофьева М.Ю.</i>	Интегрированный подход в организации непрерывной профессионально-педагогической подготовки специалиста	78
<i>Романенко Н.В.</i>	Зарубежные психологи о формировании "супер-эго" и глубинно-психологических детерминантах развития личности	85
<i>Рибалко Л.С.</i>	Зміст поняття „акмеологічний потенціал” у контексті професійної самореалізації майбутнього вчителя	94
<i>Скрябіна Т.О.</i>	Особенности інноваційного стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя історії	100
<i>Сай Д.</i>	Можливості соціальної адаптації дітей з особливими потребами у літніх таборах	108
<i>Соколов В.В.</i>	Гуманістична психологічна парадигма у підготовці кадрів для закладів спеціальної освіти у Німеччині	113
<i>Сухолонова Е.Г.</i>	Психологи о формировании "Я-концепции" личности и её самоактуализации на жизненном пути	118
<i>Тимохина А.В.</i>	Особенности социализации при детском аутизме	127
<i>Тихонов А.В.</i>	Развитие национального образования крымских татар в XIX – начале XX вв.	130
<i>Толмачова І.М.</i>	Організація навчальної взаємодії як фактор становлення суб'єктності молодшого школяра	136

ЗМІСТ

Кузьмина Р.И.	Лидерские склонности дошкольников в контексте общей одаренности	3
Кущенко И.Ю.	Научно-исследовательская деятельность как способ формирования основных социальных компетентностей	8
Леонтьева О.Ю.	Формирование социокультурной компетенции при подготовке будущих учителей иностранного языка	12
Любашина В.В.	Творчі ігри як засіб розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку	17
Марченко Г.В., Ісаєва І.О.	Історико-педагогічні витоки сучасної полікультурної освіти	23
Мокеєва Л.Н.	Роль медицинских исследований в развитии благотворительности в Крыму в 18-начале 20 столетия	28
Москальова Л.Ю., Дем'яненко О.В.	Моральний компонент проблеми навчання і розвитку дітей з обмеженими можливостями як основа корекційної діяльності майбутніх педагогів	35
Макаренко И.В.	Психолого-педагогическая помощь семьям воспитанников в дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида	39
Павлик Н.П.	Співвіднесення особистісного та колективного при формуванні компетентності соціальних сиріт	42
Пальшкова І.О.	Виховання толерантності як засіб становлення діалогу культур	47
Перерва О.А.	Зміст і задачі роботи по вихованню толерантності у старших дошкільників	53
Пермякова О.Г.	Моніторинг успішності учнів у початковій школі Франції	58
Плєчко Н.В.	Групова проектна діяльність в екологічній	65

На основании утверждения, что одаренный ребенок отличается по интеллекту в количественном выражении от обычного не менее чем на 30%, нами были выделены четыре уровня развития склонностей (высокий уровень – В, выше среднего – ВС, средний – С, низкий – Н). За высокий уровень (одаренность) приняли уровень, превосходящий положительную оценку методики (6 баллов) на 30 % [7].

На рис. 1 представлена возрастная структура лидерских склонностей дошкольников.

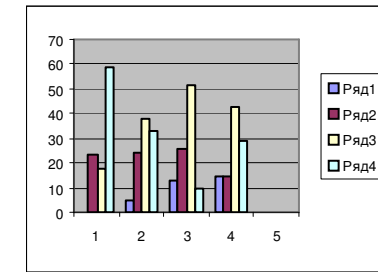


Рис.1. Возрастная структура лидерских склонностей дошкольников:
1-я группа – 4 года; 2 – 5 лет; 3 – 6 лет; 4 – 7 лет. Уровни лидерской одаренности: первый ряд – высокий (В); второй ряд – выше среднего (ВС); третий ряд – средний (С); четвертый ряд – низкий (Н).

Возрастная динамика структуры позволяет предположить, что становление лидерских склонностей связано с формами общения и возникают они пропорционально возрастным коммуникативным потребностям [6, с.197]. Данные эксперимента (рис. 1) указывают на то, что шестилетний возраст детей является сенситивным для формирования лидерских склонностей: скачок высокого уровня лидерской склонности наблюдается у детей именно этой группы. В подготовительной группе заметно расслоение детей на две подгруппы – с высокими и низкими лидерскими склонностями, что, возможно, свидетельствует о закреплении лидеров в группе.

Эксперимент по распределению детей-лидеров в «поле одаренности» дошкольников проводился на детях 5–6-летнего возраста (64 человека). Поле одаренности представляло собой график (рис. 2) зависимости лидерских способностей (ось ординат) от потенциала одаренности ребенка (ось абсцисс). Поскольку двигательные склонности не всегда свидетельствуют о моторной одаренности ребенка (возможна гиперфункция двигательной активности), для оценки общей одаренности был введен «приведенный потенциал одаренности», в котором двигательные склонности выступали в качестве знаменателя общей одаренности:

$$\varepsilon = \frac{\sum \text{склонностей}}{\text{двигательные}},$$

где Σ – сумма склонностей детей в 6 видах деятельности (интеллектуальная, академическая, творческая, лидерская, художественная,

двигательная), отнесенная к двигательным склонностям.

На основании литературных данных влияния умственных способностей на лидерство [6] «лидерский коэффициент К» был представлен как отношение лидерских и интеллектуальных склонностей:

$$K = \frac{\text{лидерские}}{\text{умственные}}$$

Предложенный подход позволил выделить 5 групп детей, отличающихся положением в «поле одаренности» (рис. 2): лидеры (область I), обычные дети (область II), «интеллектуалы» (область III), дети с физическими недостатками (область IV), психологически неадекватные (область V).

1 группа (I) – лидеры (14 человек, 22 %) занимает небольшую, но строго очерченную область способностей (в выделенных координатах это небольшая площадь). На рис.1 видно, что лидеры находятся в «коридоре», очерченном потенциалом общей одаренности и лидерским коэффициентом «К». У лидеров вполне определен потенциал одаренности, $\mathcal{E} = 4-6,5$. В этой области, как правило, при возрастании потенциала одаренности нижний предел коэффициента «К» снижается с 1,3 до 0,4. Верхний предел не четко очерчен, но основное количество детей этой группы имели «К» не более 1, 5. Как следует из рис.1, у лидеров умственный потенциал (одаренность) равнялся некоторой средней величине.

Личностные черты «детей-лидеров»: дружелюбные, общительные, подвижные, активные, отзывчивые на просьбы, любознательные, выполняют просьбы старших, хорошо контактируют с детьми в группе, принимают активное участие в играх, ориентированы на принятие и социальное одобрение.

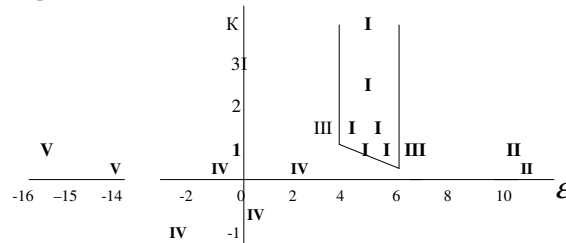


Рис. 2. Группы детей в «поле одаренности»: К–лидерский коэффициент; \mathcal{E} – потенциал одаренности, I–V – выделенные области.

2 группа (II) – самая малочисленная (4 человека, 6 %) – дети «интеллектуалы» ($\mathcal{E} = 11-15$), у которых лидерские возможности имеют сильную обратную корреляционную связь с интеллектуальным развитием: замечено, что лидерские способности этой группы детей снижаются с увеличением потенциала одаренности.

Личностные качества «интеллектуалов»: развитые академические, интеллектуальные и художественные склонности. Эти дети меньше играют

(зокрема фахівця в умовах трансформації вищої освіти). Особливу увагу приділено аналізу структури професійно важливих якостей фахівця нового типу та її змістовних компонентів.

Резюме. Проанализировано понятие «профессионально значимые качества» (в частности, специалиста в условиях трансформации высшего образования). Особое внимание уделено анализу структуры профессионально значимых качеств специалиста нового типа, а также ее содержательных компонентов.

Summary. Analysis of the term “key characteristics of a specialist”. Focus on the analysis of the structure of “key characteristics of a specialist” as well as its content.

Література

1. Зеер Э, Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России – 2005. – №4.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модек». – 2003. – 480 с.
3. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов н/Д: Феникс. – 544 с.
4. Педагогика профессионального образования. Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр “Академия”. – 2004. – 368 с.
5. Собатовська І.С. Співвідношення особистісних і професійних якостей у моделі сучасного фахівця // Вчені записки Харківського університету. – 2004 Т.10.
6. Столяренко. А.М. Общая и профессиональная педагогика. – М.: ЮНИТИ-ДАНА. – 2003. – 382 с.
7. Фомин. Н.В. Теоретическая модель конкурентоспособного специалиста // Инновации в образовании – 2004. – № 3.
8. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8.

Подано до редакції 14.04.2006

Слід також зазначити, що для нового типу сучасного фахівця важливого значення набуває схильність і готовність до ризику, визнання етики трудових стосунків.

Для оцінки якісного виконання виробничих функцій виділяють різні параметри, до яких відносять такі якості і властивості, як адекватна самооцінка своїх можливостей, уміння прислухатися до думки інших осіб, комунікабельність, чесність, правдивість, бездоганна поведінка, готовність взяти на себе відповідальність за розв'язання складних проблем, кмітливість у непередбачених ситуаціях, уміння застосувати індивідуальний підхід до співробітників.

Фундаментом особистості професіонала у будь-якій галузі людської діяльності виступають такі базові характеристики, як особистісна спрямованість, поведінкова гнучкість і професійна компетентність.

Наприклад Н.В.Фомин окреслює наступні якості, конкурентоспроможного фахівця [5, с.76]: професійну компетентність та мобільність; цілеспрямованість і наполегливість; здатність приймати відповідальні рішення; працьовитість; творче відношення до справи, здатність до інноваційної діяльності; незалежність та самовпевненість; прагнення бути інформованим; системне бачення проблеми; здатність до ризику; здатність переконувати та встановлювати зв'язки; прагнення до безперервного професійного зростання, саморозвитку та самовдосконалення; всебічне знання сучасної науки, техніки і технологій; професійно-моральна активність.

Традиційно більшість науковців визначають наступні якості, важливі для успішного рішення професійно-психологічних проблем [4, с.62-63]: психологічне мислення; психологічна кмітливість (чутливість до психологічних проявів інших людей); рефлексивність (здатність поставити себе на місце іншої людини); емпатійність; гуманність; справедливість; професійна сенситивність (підвищено відчуття звуків, кольорів, запахів); професійна пам'ять; професійна уважність; професійна мова; професійно-психологічна усталеність та інші.

Підсумковим показником сформованості професійних якостей фахівця є професійна компетентність. Це здатність фахівця ставити перед собою професійні цілі та обирати шляхи її досягнення, самостійно з мінімальними помилками впродовж тривалого часу виконувати свою професійну діяльність у різних умовах, визначати і оцінювати конкретні умови, явища і процеси, що мають місце в його професійній діяльності, та адекватно на них впливати.

Висновки. Модель фахівця нового типу повинна містити у собі як особистісну, так і професійну складові, які будуть сприяти підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, вільно володіючого обраним фахом, та орієнтованого в суміжних сферах діяльності, здатного до ефективної праці з обраної професії на рівні світових стандартів, готового до постійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Резюме. Проаналізовано обсяг поняття "професійно важливі якості"

в подвижные игры и обладают высоким умственным развитием.

3 группа (III) – самая многочисленная (35 человек, примерно 55 %) – находится по обе стороны «лидерского коридора» и представлена двумя подгруппами.

Дети первой подгруппы имели потенциал одаренности ниже среднего уровня – $E = 3-4$; они – доверчивые, уступчивые, ответственные, скромные, застенчивые, робкие.

Дети второй подгруппы имели потенциал выше, чем у лидеров, но ниже, чем у «интеллектуалов», – 6,5–7,5; они – любознательные, но задиристые, неохотно выполняют просьбу взрослых, любят поябедничать. Они, как правило, не нравились детям, их неохотно принимали в игры.

4 группа (IV) – дети с некоторыми физическими недостатками (плохое зрение, косоглазие), их 6 человек (9 %). Группа больных детей имеет низкий уровень лидерских склонностей и невысокий потенциал общего развития: $E = -1 - + 3$.

5 группа (V) – дети с неадекватными реакциями и более младшие по возрасту, их 5 человек (8 %): $E = - 14$ и ниже; у них выражена гиперактивность.

Выводы. Эксперимент показал, что сенситивный период формирования детского лидерства совпадает с развитием форм общения и приходится на 6-летний возраст. К школьному возрасту, когда появляются внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная формы общения, лидерство, по-видимому, закрепляется [9]. Дети-лидеры по потенциалу одаренности представляют собой однородную группу с величиной потенциала, равным среднему уровню. Таким образом, в детском лидерстве, не заложен высокий потенциал общей одаренности, а в основе формирования лидера-дошкольника скорее всего лежит теория черт.

Таким образом, детское лидерство, по-видимому, является необходимой стадией для формирования взрослой формы лидерства, в которой черты характера и средний уровень одаренности являются его составной частью.

Резюме. У статті викладені науково-психологічні проблеми лідерства дітей дошкільного віку. Показано, лідери шестилітнього віку за потенціалом обдарованості формують відокремлену групу, а формування лідерства відбувається у результаті становлення форм спілкування.

Резюме. В статье изложены научно-психологические аспекты проблемы лидерства детей дошкольного возраста. Показано, что лидеры шестилетнего возраста по потенциалу одаренности образуют отдельную группу, а формирование лидерства происходит в результате становления форм общения.

Summary. The scientific-psychological aspects of the problem preschool children leadership is recounted in the article. It is shown that the leaders of six-year age form a separate group by talent potential, and the leading formation is the result of the communication forms becoming.

Литература

1. Головин С.Ю.. Словарь психолога-практика. – Минск: Харвест, 2005. – 971 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. тр. – М., 1983. – С. 85–265.
3. Коломенский Я.Д. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. – Минск: Харвест, 1984. – С.12–193.
4. Кульчицкая Е. И. Одаренность как психологическая проблема // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 7. – С.18–19.
5. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Просвещение, 1982. – С. 41–44.

6. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса.– М.:Академия,1996.–416 с.

7. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 232 с.

8. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.

9. Смирнова Е.О. Детская психология. – М.: АПИ РСФСР, 2003.– с. 146.

Подано до редакції 20.03.2006

УДК 001.89:371.03

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Куценко Ирина Юрьевна

заместитель директора по научной работе специализированной экономико-правовой школы Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», соискатель Харьковский педагогический университет им. Г.С.Сковороды, г.Харьков

Постановка проблемы. Современное информационное общество, динамически развивающееся в условиях жесточайшей кадровой конкуренции, предъявляет повышенные требования к желающим сделать карьеру и быть успешными в любой сфере жизни, требует сформированности у выпускников школ следующих социальных компетентностей: умение принимать и порождать перемены; способность критически мыслить, осуществлять выбор; стремление к постоянному самосовершенствованию, потребность находиться внутри образовательного пространства, активно существовать в системе непрерывного образования; самостоятельность, способность принимать творческие решения; коммуникативная компетентность, умение работать в «команде».

Естественно, что для формирования подобных компетентностей необходимо внести коррективы и в сам образовательный процесс. Одним из путей обновления содержания образования и согласования его с современными потребностями является ориентация учебных программ на приобретение ключевых компетентностей и на создание эффективных механизмов их формирования.

Важнейшей чертой образования должна стать направленность на то, чтобы готовить учащегося не только приспособляться, но и активно осваивать ситуацию социальных перемен. Система образования должна готовить людей, не только умеющих выживать в условиях быстрых социальных перемен, но и способных развивать гражданское общество и правовое государство, жить в нем.

Целью статьи является изучение возможностей организации НИР школьников как одного из способов формирования основных социальных компетентностей, подготовки будущих высококвалифицированных специалистов.

Анализ исследований. Вопросы организации научно-исследовательской деятельности как способа формирования основных

компетентности, компетенции, та соціально-професійні якості, або метапрофесійні якості [1, с.28]. Об'єктом нашої уваги є метапрофесійні якості.

Метапрофесійні якості характеризуються як такі, що притаманні фахівцям як суміжних, так і різнопрофільних професій. Метапрофесійні якості – це здібності та властивості особистості, які зумовлюють продуктивність широкого кола соціальної і професійної діяльності.

Науковці виділяють такі дві групи метапрофесійних якостей [1, с.28]: широкого радіуса функціонування, необхідні для виконання різноманітних видів соціально-професійної діяльності; до них слід віднести пізнавальні, регуляторні і комунікативні якості; вузького радіуса дії, необхідні для виконання окремих видів професії.

До першої групи метапрофесійних якостей відносяться кмітливність, атенційні, імажитивні, мнемонічні, розумові якості, працьовитість, надійність, відповідальність, організованість, самостійність, соціально-професійна мобільність, тощо.

Друга група метапрофесійних якостей притаманна окремій професії.

У процесі навчання майбутні фахівці одержують не лише професійні знання, уміння, навички, але й формуються як особистості, набуваючи комплексу якостей, необхідних їм у подальшому житті.

За аналізом психолого-педагогічних досліджень особистісні якості фахівця включають комплекс моральних, політичних, естетичних, релігійних, ділових, організаторських якостей, психологічну та індивідуальну спрямованість. До них варто віднести насамперед: відповідальність, сумлінність, дисциплінованість, почуття обов'язку, краси, спроможність до взаємодії, співробітництва; у широкому сенсі, любов до своєї країни, до людини. Перелічені якості є стрижнем особистості, вони переважно формуються у сімейному оточенні і добудовуються, «шліфуються» у школі, а потім у внз.

Професійні якості в більшості випадків сформульовано в професіограмах. Вони становлять набір знань фундаментальних, професійно-орієнтованих і гуманітарних наук, умінь і навичок виконувати професійні обов'язки. Внутрішньо-професійна диференціація в будь-якій професії настільки велика, що можливість побудови єдиної моделі для всіх представників даної професії є проблематичною. Крім того, для кожної окремої групи спеціалістів, необхідно мати критерій виділення професійно значущих параметрів особистості і визначення діапазону зміни певних якостей. За звичай це робиться шляхом аналізу особистісних характеристик членів груп, ранжованих за ступенем їх успішності в роботі.

Професійний розвиток на різних етапах життєдіяльності (і в процесі навчання у внз, і безпосередньо на робочому місці) є то результатом, то засобом розвитку особистості. Підвищується значущість таких професійно-ділових якостей, як здатність до стратегічного мислення, прийняття рішень, умінь інтегрувати різні аспекти діяльності і розуміти своїх колег, виконувати лідерські функції, працювати у складі команди (групи), а також гнучкість і бачення ключових чинників ефективності діяльності.

недостатньо розкритою, особливо це стосується формування професійно значущих якостей фахівців окремих професій. Це повною мірою можна віднести до таких нових для українського ринку праці професій, як менеджер, маркетолог, робітник банківської сфери тощо.

Проведений аналіз показав, що, як у вітчизняній, так і у зарубіжній педагогічній психології головний акцент при підготовці майбутнього фахівця робиться на формування важливих навичок та знань без достатнього врахування специфіки окремої професії.

Таким чином, можна сказати, що зазначена проблема залишається досить актуальною серед питань, які стоять перед вітчизняною вищою школою.

Мета даної статті – проаналізувати сутність поняття “професійно важливі якості фахівця європейського рівня”, а також розкрити зміст професійно важливих якостей, які характеризують цілісність особистості фахівця.

Виклад основного матеріалу. Проаналізував психолого-педагогічну літературу з зазначеної проблеми можна диференціювати якість фахівця – як сукупність властивостей і характеристик (або навіть окремих властивостей чи характеристик), результати проявів яких фіксуються через рівні професіоналізму та рівні універсалізму, що базуються на вимогах суспільства і споживачів фахівців, і визначаються окремими взаємодоповнюваними методами.

В.Д.Шадріков під професійно важливими якостями розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, які впливають на ефективність діяльності та успішність оволодіння нею. До професійно важливих якостей він відносить також і здібності [2, с.222].

В дослідженнях В.Д. Шадрікова та його учнів показано, що у процесі професіоналізації особистості утворюються інтегративні ансамблі, або симптокомплекси) якостей. Змістовний склад професійно обумовлених ансамблів постійно змінюється [2, с.223].

Таким чином, ми, слідом за В.Д.Шадріковим розуміємо професійно важливі якості психологічними якостями особистості, які визначають продуктивність діяльності. Вони багатofункціональні, і разом з цим кожна професія має свій набір цих якостей.

Також проведений аналіз літературних джерел і нормативних документів засвідчив, що професійно важливі якості майбутнього фахівця – це комплекс логічно і діалектично пов'язаних між собою взаємо впливових і обумовлюючих одна одну морально-етичних, дисциплінарних, професійних, ділових та індивідуально-психологічних якостей фахівців.

Взагалі вчені виокремлюють наступні професійно важливі якості: кмітливість, різні види пам'яті, технічне мислення, просторову уяву, уважність, емоційну усталеність, рішучість, терплячість, пластичність, наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість, самоконтроль.

Узагальнення досліджень, здійснених в Західній Європі, показує введення в сучасну професійну освіту (окрім знань, умінь та навичок) нових освітніх конструктів, які можна виділити у три групи:

социальных компетентностей рассматривались И. Афониной, Л. Барсуковой, Г. Бокаревой, Е. Кикоть, А. Желюк, Н. Желюк, А. Кушнаревым, В. Шутовым, К. Лазаревичем, Л. Ковбасенко, С. Сичко, С. Киселевым, Н. Туровым [1-7].

Изложение основного материала. Школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Последние тенденции развития научно-практической педагогической мысли требуют переосмысления традиционных парадигм образования: образование сегодня рассматривается не как процесс передачи определенной суммы знаний, процесс конечный в пространстве и времени, – а как перманентный процесс овладения основными образовательными принципами, в котором ученик играет активную, равноправную, самостоятельную роль. Он именно тот, кто УЧИТСЯ, а не тот, кого УЧАТ.

В связи с этим приоритетными в работе всей системы образования в последние годы представляются следующие направления: дидактические и методические исследования, имеющие целью организацию учебной деятельности учащихся, которая моделирует ситуацию научного поиска; развитие нового проблемного видения, освоение учащимися исследовательских технологий, формирование отношения к процессу обучения не как к процессу *количественного* накопления некоего объема знаний, умений и навыков, а как к процессу *качественного* совершенствования интеллектуальной деятельности, к формированию рефлексивного знания.

Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание.

Сегодня проблема дисбаланса между уровнем требований, предъявляемых к молодым специалистам интеллектуального труда, и базовым интеллектуальным и коммуникативным капиталом выпускников школ занимает одно из центральных мест в перечне задач, которые необходимо решить в результате реформ в системе образования.

Необходимость обработки мощного потока информации общего и специального характера требует серьезной закалки.

Интеллектуальная закалка трактуется как способность принимать решение и эффективно действовать в условиях “жесткого” информационного потока. Однако, чаще всего процесс подготовки специалистов современного уровня тормозится по причине отсутствия у молодых людей достаточного базового объема знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления процесса эффективного интеллектуального труда, а также психологической потребности и готовности к напряженной интеллектуальной деятельности.

Современные реформационные процессы, которые происходят в украинском образовании (становление и развитие учебных заведений разных направлений и форм собственности, профилирование обучения, формирование единого образовательного пространства, развитие системы непрерывного образования), призваны, в первую очередь, максимально раскрыть творческий и интеллектуальный потенциал личности, который формируется, предоставляя возможности получения раннего успешного опыта интеллектуальной деятельности.

Сегодня активное привлечение учеников и студентов к научно-исследовательской деятельности – требование времени, поскольку она имеет важнейшее значение для воспитания подрастающего поколения, его целостного и всестороннего развития. Если в профессиональных знаниях и умениях выпускника нет творческой составляющей, значит, весь учебно-воспитательный процесс в школе и вузе нельзя признать успешным. Стимулируя научно-исследовательскую деятельность, школа реализует потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, формирует у учащихся желание «докопаться» до истины, что является составляющей их активной гражданской позиции.

Для всех участников воспитательно-образовательного процесса главной является задача раскрытия индивидуальности личности школьника и формирования индивидуального стиля деятельности. Насущная потребность современной школы – активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, и таким образом передать учащемуся инициативу в организации своей познавательной деятельности.

Исследовательскую деятельность ученика мы понимаем как совместную деятельность ученик – учитель, педагог, преподаватель вуза, связанную с решением учащимися творческой задачи и предполагающую наличие основных этапов, характерных для научного исследования: постановка проблемы; изучение теории, посвященной данной проблематике; овладение методикой исследования; сбор собственного материала, его анализ и обобщение; собственные выводы.

Мы рассматриваем научно-исследовательскую деятельность школьников не как эпизод, дополняющий образовательный процесс, а как органическую компоненту учебно-воспитательного процесса в системе непрерывного образования, с одной стороны, и совместную деятельность «учитель–ученик», направленную на формирование социально конкурентоспособной личности, с другой стороны.

В чём же смысл научного поиска для самого школьника? Прежде всего, в том, что формирующаяся личность получает неоценимый шанс развиваться в соответствии с заложенными в ней ресурсами, самореализовываться. Далеко не всегда человек знает, какие способности в нём скрыты. Получение навыков самостоятельной и коллективной исследовательской работы, включающей в себя умение собирать, систематизировать, обобщать и анализировать информацию, создавать новое, правильно оформлять и защищать свои выводы и предложения, воплощать их на практике – всё это важнейшая составляющая любой

Постановка проблеми. Якості людей – є однією з найважливіх складових культури суспільства, показником його реформістського потенціалу. Питання про якості може розв'язуватися у двох площинах: поперше, у “внутрішній”, тобто на основі тих уявлень людей про важливі, бажані, дефіцитні, переважаючі та інші якості – навколишні та власні: подруге, у “зовнішній”, тобто з боку авторитетних осіб (керівника, колег, клієнтів, або споживачів) [3, с.185].

Розвиток та інтеграція якостей людини в процесі професійного становлення приводять до формування системи професійно важливих якостей. Це є складним та динамічним процесом, в ході якого психологічні якості поступово професіоналізуються, утворюючи самостійну підструктуру.

Основні якості, які складають професійну компетентність спеціаліста вказані у Законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту». Все це має особливе значення для діяльності навчальних закладів, зокрема вказані та майбутніх фахівців, які навчаються у них, де психологічний портрет випускника використовується при розробці навчальних планів, програм і методик підготовки професіоналів.

Психологічні портрети спеціалістів окремих професій розробляються на основі загальної моделі, до якої входять основні вимоги щодо підготовки спеціалістів, в тому числі – випускника вказані.

Визначеність мети і завдань підготовки майбутніх фахівців в цілому залежить від якості розроблених кваліфікаційних характеристик, які є основними вимогами до професійних якостей, знань і умінь фахівця, необхідні для успішного виконання професійних обов'язків.

Із розвитком ринкової економіки і появою нових професій, що потребують високого рівня інтелектуального наповнення, зі зміною професійно-кваліфікаційних функцій праці в цілому виникає об'єктивна потреба в розробці моделі спеціаліста, з набором професійно важливих характеристик, адекватних умовам сучасного суспільства. Це питання посідає важливе місце в дослідницькій проблематиці багатьох науковців. Зокрема у роботах В.І. Астахової, Є.О Якуби, Э.Ф. Зеєра, І.С. Собатовської, В.Д Шадрікова, В.А Сластьонина та інших, розглядаються питання професійної орієнтації, професійного інтересу, професійної спрямованості, трудового виховання молоді, процесу формування сумлінного ставлення до праці, а також проблеми щодо формування особистісних якостей та інші категорії і поняття, що мають безпосереднє відношення до питання побудови моделі спеціаліста.

Не зважаючи на значний інтерес до проблеми формування професійно важливих якостей фахівця нового типу, вона залишається

педагогічних дослідженнях. На основі проведеного аналізу сутнісних рис та властивостей фреймової моделі представлення знань; сутності, умов, результату та психологічних аспектів інтеграції знань зроблено висновки щодо їхнього взаємозв'язку та доцільності використання властивостей фреймової моделі представлення знань як основи структурування навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань.

Summary. The paper is devoted to the investigation of the essence and didactic abilities of the frame model of the knowledge presentation from the point of view of its using expediency for the subject structuring on the scientific knowledge integration base.

Key words: frame model of the knowledge presentation; and didactic abilities of the frame model of the knowledge presentation; subject structuring on the scientific knowledge integration base.

Резюме. Стаття посвячена дослідженню сутності та дидактичних можливостей фреймової моделі представлення знань з точки зору цілесобразності її використання при структуруванні учебної дисципліни на основі інтеграції наукових знань.

Ключевые слова: фреймовая модель представления знаний; дидактические возможности фреймовой модели представления знаний; структурирование учебной дисциплины на основе интеграции научных знаний.

Резюме. Статтю присвячено дослідженню сутності та дидактичних можливостей фреймової моделі представлення знань з точки зору доцільності її використання при структуруванні навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань.

Ключові слова: фреймова модель представлення знань; дидактичні можливості фреймової моделі представлення знань; структурування навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань.

Література

1. Интеграция современного научного знания / Н.Т. Коспек, В.С. Лутай, Г.Ю. Кичец и др. – К.: Вища школа, 1984. – 184 с.
2. Клепко С.Ф. Интегративна освіта і поліморфізм знання. – К., Полтава, Харків: ПОПОП, 1998. – 360 с.
3. Козловська Л.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи. – 1999. – 302 с.
4. Минский М. Фреймы для представления знаний: Пер. с англ. – М.: Энергия, 1979. – 152 с.
5. Представление и использование знаний: Пер. с япон./Под ред. Х.Уэно, М. Исидзука.-М.: Мир, 1989. – 220 с.
6. Прокофьева М. Ю. Интеграция профессиональных знаний как фактор повышения качества подготовки специалиста // Вісник ЛНУ. – 2006. – №2. – С. 148-157.
7. Философия и интеграция науки. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
8. Хаксли О. Двери восприятия. – СПб., 1999.
9. Чапаев Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции Дисс. ... доктора пед. наук. – Екатеринбург – 1998.
10. Юнг К.Г. Инстинкт и бессознательное. – СПб., 1997.

Подано до редакції 14.04.2006

профессиональной деятельности и успешной социализации.

Следует отметить, что самостоятельная исследовательская деятельность возможна лишь тогда, когда умственное развитие учащихся достигает такого уровня, что они в состоянии осуществлять самостоятельно все этапы поисковой деятельности.

В ходе выполнения научно-исследовательской работы учащимися приобретаются и развиваются следующие качества: навыки самостоятельной исследовательской работы; навыки работы с научно-технической литературой; инициатива и творчество; использование, расширение и углубление знаний; навыки совместной работы со специалистами; самоутверждение учащихся в данной предметной области и вера в свои силы.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность является непременным условием сформированности профессиональной компетентности. Особую актуальность проблема создания сквозной программы научно-исследовательской деятельности имеет для вузовских комплексов, включающих лицеи, колледжи, специализированные школы.

Так, чтобы способствовать формированию конкурентоспособной личности в специализированной экономико-правовой школе – структурном подразделении единого научно-образовательного комплекса «Народная украинская академия» – разработана и успешно применяется система организации научно-исследовательской деятельности учащихся. Эта система включает в себя несколько структурных модулей по развитию творческих возможностей детей: от занятий искусством до выполнения научных работ и исследовательских проектов.

Успешное освоение программы модулей создает условия для достижения выпускниками повышенного уровня образованности, который отличается от базового не столько объемом знаний, сколько ориентацией на овладение методологическими знаниями и способами продуктивной деятельности.

Практика показала, что молодые люди, получившие в период учебы в школе опыт научно-исследовательской деятельности (участие в работе МАН, предметных олимпиадах и турнирах), в целом, более успешны в последующей профессиональной подготовке и социальной адаптации, чем их сверстники, не имевшие подобного опыта.

Выводы. В заключение отметим следующее. Изменения, происходящие в современном обществе, ведут к становлению такого типа культуры, для которого чисто "знаниевое" образование оказывается уже неприемлемым. Причин для этого много, это и то, что в современных условиях устаревание информации происходит значительно быстрее, чем завершается цикл обучения, и то, что происходит изменение конечных целей образования. В динамичном "открытом" обществе необходимо, чтобы в процессе обучения происходила социализация, то есть формирование человека, способного к выбору поведения с учетом своих потребностей, гражданского долга, особенностей меняющегося мира. В связи с этим возникают новые приоритетные направления развития

современного образования. Одним из них является компетентностный подход к образованию, который в последние годы становится все более популярным. С нашей точки зрения, одним из способов формирования основных социальных компетентностей является организация учебной деятельности как научно-ориентированной и научно-исследовательской, как ее структурные компоненты.

Резюме. У даній статті характеризується одна з можливих умов формування основних соціальних компетентностей – система науково-дослідницької діяльності школярів. Розглядається проблема вивчення можливостей організації науково-дослідницької діяльності школярів як необхідного етапу в підготовці майбутніх висококваліфікованих спеціалістів, розглядається система організації науково-дослідницької діяльності учнів в умовах неперервної освіти.

Резюме. В данной статье характеризуется одно из возможных условий формирования основных социальных компетентностей – система научно-исследовательской деятельности школьников. Рассматривается проблема изучения возможностей организации научно-исследовательской деятельности школьников как необходимого этапа в подготовке будущих высококвалифицированных специалистов, рассматривается система организации научно-исследовательской деятельности учащихся в условиях непрерывного образования.

Summary. The article analyses one of the possible conditions of the formation of main social competences – system of scientific research of school children. The author investigates possible ways of organizing of pupil's research development as the essential step in preparing future highly qualified specialists. The article touches the system of pupil's scientific work, in the system of long- life education.

Литература

- 1.Афонина И. Некоторые подходы к организации исследовательской деятельности студентов / И. Афонина, Л. Барсукова // Дошк. воспитание. – 2001. – №8.- С. 91-94.
- 2.Бокарева Г. Исследовательская готовность как цель процесса развития учащихся / Г. Бокарева, Е. Кикоть // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2002. – №6. – С. 52-54.
3. Желюк О. Діяльнісний підхід до розвитку творчих здібностей особистості / О. Желюк, Н. Желюк // Директор шк. – 2001. – № 35. – С. 8-9;
3. Кушнарев А. Школьное научное общество: первые шаги, трудности и перспективы / А. Кушнарев, В. Шутов // Директор шк. – 2002. – № 3. – С. 50–54.
- 4.Лазаревич К. Как писать научную работу // Б-ка в шк.: Прил. к газ. «Первое сент.». – 2002. – 16–31 мая (№ 10). – С. 18–19.
- 5.МАН – соціальне замовлення держави //Л.Ковбасенко //Шк.світ.–2003.– №35/36.–С.5-7.
- 6.Січко С. Науково-дослідна робота у школах нового типу: організація, методика, результати / С. Січко, С. Кисельов // Директор шк. – 2000. – № 25/28. – С. 1-32.
- 7.Туров М. Винахідництво починається зі школи [Аналіз інформ.-метод. забезп. винахідн. діяльн.] // Освіта України. – 2003. – 8 лип. (№50/51). – С. 9.

Подано до редакції 08.04.2006

УДК 371.07

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Леонтьева Ольга Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
английского языка

Харьковский национальный педагогический университет
им. Г. С. Сковороды

Постановка проблемы. Развитие международных связей и их качественное изменение, интернационализация всех сфер общественной жизни стали причиной возрастания роли иностранного языка в жизни человека. В условиях глобальной интеграции культур различных стран, растущей мобильности населения всего мира, расширения сферы

интеграции знаний; її психологічних аспектів можна зробити такі висновки щодо їхнього взаємозв'язку.

Фреймова модель представлення знань, завдяки своїм специфічним властивостям уможливило: представлення і використання інформації, одержаної в різний час і з різних дільнок, у якості незалежної інформації, пов'язаної із даним кутом зору; ієрархічність структури на основі відношень “абстрактне-конкретне”, “ціле-система”; сумісне використання інформації, яку містить фрейм вищого рівня, всіма фреймами нижчих рівнів; на основі цього - зв'язування інформації, одержаної з різних точок зору.

Аналіз названих можливостей фреймової моделі представлення знань засвідчує, що вони можуть слугувати природним механізмом взаємопроникнення знань однієї галузі в іншу, на основі якого виникає якісно нове знання більшої ємності; утворюється система, якій притаманні властивості цілісності, що є характерними рисами дидактичного поняття інтеграції знань. Фреймова модель представлення знань передбачає дослідження складних об'єктів шляхом комплексного підходу до них. В процесі такого дослідження, як зазначено вище, і відбувається інтеграція знань.

Психологічні засади фреймової моделі представлення знань також узгоджуються із психологічним трактуванням інтеграції знань. Зокрема, як зазначено вище, в основі теорії фреймів лежить сприйняття фактів засобами співставлення одержаної ззовні інформації із конкретними елементами і значеннями, а також із рамками (фреймами), визначеними для кожного концептуального об'єкта в нашій пам'яті. Оскільки між різноманітними концептуальними об'єктами існують деякі аналогії, то утворюється ієрархічна структура із класифікаційними і узагальнюючими властивостями.

Звідси випливає, що в процесі сприйняття знань, організованих на основі фреймової моделі, створюються умови для формування інтегрованого знання, яке асимілюється психікою у вигляді цілісної системи із узгодженою структурою і міжоб'єктною динамікою.

Проведене дослідження сутності та дидактичних можливостей фреймової моделі представлення знань дозволяє зробити наступні висновки. Фреймова модель представлення знань добре узгоджується із психолого-педагогічними аспектами поняття інтеграції наукових знань. Завдяки своїм специфічним властивостям фреймова модель представлення знань може слугувати природною основою для здійснення інтеграції наукових знань як з точки зору дидактики, так і з точки зору психології. Це дає підставу стверджувати, що фреймову модель представлення знань доцільно покласти в основу структурування навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань.

Висновки. На основі аналізу теорії фреймів проведено дослідження сутності, властивостей та можливостей фреймової моделі представлення знань. Проаналізовано психолого-педагогічні характеристики поняття інтеграції знань, наявні в сучасних філософських, наукознавчих та

Важливими у контексті нашого дослідження є також психологічні витоки інтеграції знань та виникнення інтегрованого знання. Знання в психології визначають як інтелектуальну частину досвіду, доступну для свідомості. Інтеграція знання передбачає кілька процесів: систематизація існуючого знання; одержання нового знання і приєднання його до існуючої системи; планування майбутнього процесу одержання знань. В процесі навчання відбувається обмін між соціальним, побутовим і духовним контекстами досвіду, який пронизує психічний зміст свідомості та безсвідомого. У зв'язку з цим великого значення набуває розуміння механізмів, що пов'язують два види пізнання: раціональне (розсудне) і позараціональне (образне).

Наше сприйняття, на думку О. Хакслі, являє собою редуційний клапан, що пропускає на свідомість лише незначну частину еманцій оточуючого світу [8, с. 26]. Згідно з К.Г. Юнгом, безсвідоме містить психологічний продукт філогенеза – реліктові шари загального людського досвіду, так зване колективне безсвідоме [10]. Власне безсвідоме, що лежить між зонами свідомості і колективного безсвідомого, формується із інформації, витісненої із свідомості; із образів зовнішнього світу, асимільованих психікою в результаті неусвідомленого сприйняття, яке проходить повз зони свідомості; із результатів асиміляції інтуїтивних і творчих дій; інших продуктів діяльності колективного безсвідомого.

Виділяють такі типи позараціонального знання: імпліцитне, інтуїтивне, реліктове. Імпліцитне знання – конструкт, що виникає у особистому безсвідомому індивіда. Воно дозволяє здійснювати управління багатопараметричними системами в режимі реального часу (Беррі, Бродбент).

Інтуїтивне знання – формування агломерата із частин особистого і колективного безсвідомого, важлива компонента і продукт творчої діяльності (Я.А. Пономарьова).

Реліктове знання репрезентується змістом колективного безсвідомого, тобто архетипами та інстинктами, що продукують практичну активність, дії в екстремальних ситуаціях.

Синтез знань раціонального, інтуїтивного і реліктового являє інтегроване знання [6, с. 154].

Інтеграція знання протікає при взаємодії свідомості і безсвідомих шарів психіки в процесі виникнення інтуїтивних уявлень про об'єкти і оточення, їх внутрисобистісного ототожнення і прийняття.

Отже, інтегроване знання – це синтезований у пізнавальній практиці комплекс амбівалентних продуктів раціонального і позараціонального мислення і сприйняття, який асимілюється психікою у вигляді цілісної системи із узгодженою структурою і міжоб'єктною динамікою, і виявляється як пропущена через особистість єдність теоретичного і практичного досвіду людини в його внутрішній і зовнішній, свідомій і безсвідомій активності [6, с. 154].

На основі проведеного аналізу сутнісних рис та властивостей фреймової моделі представлення знань; сутності, умов та результату

занятости, розвитку туризма, личних контактів знання іноземного мови стає життєвою необхідністю, яка ставить перед теорією навчання іноземними мовами нові проблеми, відповідаючи сучасним потребам суспільства. Гуманістическа мовна політика членів світового суспільства в відношенні неродних і іноземних мов передбачає створення умов для їх функціонування в суспільстві як засоби міжкультурного спілкування народів. Тому соціальний запит обумовлює виходження формування комунікативної компетенції як основної мети навчання іноземними мовами в навчальних закладах України [2, с.51]. Однак, неможливо бути готовим до міжкультурної комунікації без набуття полікультурних і соціальних компетентностей, що відповідає загальним тенденціям в більшості європейських країн і є необхідною умовою для сучасного громадянина Європи і світу [3, с.13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття соціокультурної компетенції як освідомленості про соціокультурний контекст використання мови порівняно недавно вошло в понятійний апарат теорії навчання іноземними мовами, однак питання навчання іноземної мови в навчанні іноземних мов розглядаються вже достатньо давно. Значительний вклад в дослідження інтеграції компонентів мови в процес навчання іноземними мовами внесли Р.К. Миньяр-Белоручев, В.В. Сафонова, А.Д. Райхштейн, Ж.Л. Витлин, Р. Ладло, М. Байрам, Н. Брукс, А. Холлیدی, К. Крамш, Р. Лафает, Д. Робінсон-Стюарт, Х. Ностранд, Х. Сили. Разом з тим питання визначення сукупності факторів ефективного формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя, впливу даного процесу на особистість студента педагогічного вузу не отримали на сьогоднішній день належного уваги.

Проаналізувавши існуючі точки зору на сутність і склад іноземної соціокультурної компетенції (І.Л. Бим, В.В. Сафонова, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.А. Бердичевский, Т.Н. Чернявская, А.Г. Крупко, П.В. Сысоев, Я. ван Эк, Л. Бахман, М. Байрам, А. Фантини), ми визначаємо її як знання соціокультурного контексту використання іноземної мови і вміння в даному контексті спілкуватися. Іноземна соціокультурна компетенція майбутнього вчителя повинна мати складну структуру, включаючи в себе крім традиційно прийнятих компонентів знання етнопсихології свого народу і народів країн вивчаємого мови, сутності міжкультурної комунікації, доповнені блоком особистісних характеристик, сприяючих досягненню міжкультурного розуміння і успішному педагогічному спілкуванню [1-6].

Ізложення основного матеріалу. Формування іноземної комунікативної компетенції, готовності до реальному іноземному спілкуванню є основною метою навчання іноземними мовами на сучасному етапі. Знання іноземної мови не гарантує успішності міжкультурного взаємодіяння, на шляху якого можуть виникнути неповне розуміння, етнічні стереотипи, предрасудки, стан

"культурного шока", переоценка сходства родной и иноязычной культур, их конфронтация на уровне индивидуального сознания. Данная проблема остается вне поля зрения современного учителя, который в силу отсутствия опыта реального межкультурного общения не знаком с его трудностями. Множество исследователей отмечают, что выпускник педагогического вуза слабо знаком с иноязычной культурой, не испытывает потребности в углублении своих односторонних знаний, обладает монокультурной наивностью, не готов к межкультурному общению и недооценивает важность обучения иноязычной культуре. В связи с этим возникает необходимость совершенствования коммуникативной компетенции учителя в процессе его профессиональной подготовки в педагогическом вузе, где особую роль приобретают знания, умения и навыки, отвечающие за успешность коммуникации в межкультурном аспекте [4, с.45].

Формирование иноязычной социокультурной компетенции в подготовке будущего учителя приобретает дополнительное значение как средство воспитания его личности. Вторичная социализация студентов педагогического вуза средствами иностранного языка способствует уточнению образа их «Я», осознанию себя субъектами национальной культуры, ее новому осмыслению. Терпимость к непохожести носителей иноязычной культуры, позитивное к ним отношение, аналитический подход к социокультурным явлениям могут быть экстраполированы на педагогическое общение, способствуя проявлению уважения, открытости, пониманию межличностных различий и принятию собеседника.

В состав социокультурной компетенции студента – будущего учителя – входят общепедагогические личностные особенности и умения: готовность понимать психологическое состояние обучающихся, умение понять позицию другого, проявить интерес к его личности, встать на точку зрения ученика, способность проникать в его внутренний мир, чуткость, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению; умение и способность мысленно представлять, моделировать его внутренний мир, интерес к человеку; умение создать обстановку терпимости к непохожести другого человека в учебном общении, к тем ценностям, которые составляют содержание позиции учащегося, безусловное положительное отношение к ученику, принятие его таким, какой он есть; умение придавать своим эмоциональным состояниям не разрушительный, а конструктивный характер; высокая степень саморегуляции, выдержка; открытость к поиску нового, чувство нового; умение создать условия психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнера по общению на аудиторном занятии; аутопсихологическая компетентность преподавателя, основанная на понятии "социального интеллекта" – устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения, прогнозировать межличностные события [5, с.12].

В составе личности студента дополнительно к вышеупомянутым

досліджень у галузі інженерії знань. Наприклад, на мові FMS фреймова модель розглядається як ієрархічна структура даних з модульним представленням знань у вигляді певних форматів (фреймів). Кожний фрейм описує один концептуальний об'єкт; конкретні властивості цього об'єкта і фактів, що відносяться до нього, описуються у слотах – структурних елементах даного фрейму. Оскільки концептуальному представленню притаманна ієрархічність, цілісний образ представлення знань будується у вигляді однієї фреймової системи, що має ієрархічну структуру. В слот можна підставляти різноманітні дані, специфічною процедурою виведення в цьому фреймі є так звана приєднана процедура, що використовується у якості слота. Фреймовій моделі представлення знань притаманна значна гнучкість, завдяки можливостям комбінації декларативних і процедурних знань в одній одиниці представлення знань – фреймі; ієрархічної побудови бази знань відповідно до ступеня абстракції поняття; реалізації будь-якої системи виведення на основі об'єктно-орієнтованого метода управління виведенням [5, с. 27].

Проведений нами аналіз сутності, властивостей та можливостей фреймової моделі представлення знань дозволяє перейти до визначення її головних характеристик, які узгоджуються із сутнісними рисами поняття інтеграції знань у психолого-педагогічному контексті.

Проблеми інтеграції у філософії, науці, освіті широко досліджувалися науковцями різних часів. Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблеми інтеграції знання хвилювали людство ще з часів класичної філософії. Зусиллями видатних вчених утворилася система поглядів та уявлень, які розкривають ті чи інші сторони поняття інтеграції.

Глибоке вивчення поняття саме інтеграції знань у педагогічному аспекті та порівняльний аналіз споріднених з нею понять, проведені на основі ґрунтовних досліджень [1-3, 6, 7, 9 та ін.], дозволяють дістатися важливих висновків щодо співвідношень між ними і визначити характерні ознаки, риси та умови виникнення інтеграції знань: поняття інтеграції наукових знань має спільні риси з такими філософсько-педагогічними категоріями, як "взаємодія", "взаємозв'язок", "міжпредметні зв'язки", "єдність", "цілість", "синтез", "комплексність", "система" знань, але не зводиться до них; інтеграція знань є вищою формою єдності знання, часто включає в себе інші поняття, які можуть виступати як інтегруючі чинники; інтеграція знань за своєю сутністю є таким взаємопроникненням знань однієї галузі в іншу, в наслідок якого виникає якісно нове знання більшої інформаційної ємності; інтеграція відбувається не шляхом логічного об'єднання готового наукового знання в різні системи і наукові дисципліни, а в процесі дослідження складних об'єктів (систем реальної дійсності) шляхом комплексного підходу до них за допомогою синтезу різних ідей і методів; умовами інтеграції знань є наявність різнорівневих за природою знань; здійснення взаємообміну науковою інформацією на всіх рівнях: як емпіричному, так і теоретичному; в результаті інтеграції утворюється система, яка має властивості цілісності.

2. Процес співставлення. Процес, в ході якого перевіряється правильність вибору фрейму, називається процесом співставлення. Звичайно цей процес здійснюється у відповідності із поточною метою та інформацією, що міститься у даному фреймі.

3. Ієрархічна структура. Фрейм звичайно відповідає представленню загального поняття із класифікаційною ієрархічною структурою. Особливість такої структури полягає в тому, що інформація, яку містить фрейм вищого рівня, сумісно використовується всіма фреймами нижчих рівнів, пов'язаних з ним. Якщо б людська пам'ять мала подібну структуру, то можна було б систематизувати і запам'ятовувати схожі поняття, уникати зайвих складностей щодо інформації про атрибути, додавати нові поняття або знання у відповідні позиції в цій ієрархії (навчання). При цьому спрощувалося б виявлення протиріч в знаннях і управління послідовністю вивчення.

4. Міжфреймові мережі. Запам'ятовування концептуального об'єкта, який має класифікаційну ієрархічну структуру, легко пояснюється фреймовою моделлю, проте, якщо процес співставлення закінчився неуспіхом, виникає необхідність пошуку фрейму, подібного попередньому. Такий пошук, здійснюваний з використанням показників відмінності, можливий завдяки поєднанню фреймів, які описують об'єкти з невеликими відмінностями, з даними показниками, а також завдяки виникненню мережі подібних фреймів.

5. Значення за замовчуванням. Процес розглядання (в прямому і переносному сенсі) людиною деякого об'єкта і міркування над ним можна представити як розподіл конкретних значень між термінальними слотами фрейму. При цьому у випадку мисленевого уявлення об'єкта межі щодо представлення цих значень є широкими. В таких випадках передбачуване (припустиме) значення називається значенням за замовчуванням. Безсумнівно, ці значення викликаються асоціативно на основі власного досвіду людини. Подібні значення за замовчуванням слабо пов'язані із слотами, і далі вони поступово замінюються достовірною інформацією. Це базується на припущенні про те, що поки термінальні значення не розподілені, рішення про занесення у довгострокову пам'ять не приймається. До цього моменту у фреймі зберігається значення за замовчуванням, хоча і слабо пов'язане із ним.

6. Відношення “абстрактне-конкретне” і “ціле-частина”. Розглянута вище ієрархічна структура базується на відношеннях “абстрактне-конкретне”, проте крім такого типу структур існують і інші, що базуються на відношеннях “ціле-частина”. Відношення “абстрактне-конкретне” характерні тим, що на верхніх рівнях розташовані абстрактні об'єкти (концепти), а на нижчих рівнях – конкретні об'єкти, при цьому об'єкти нижчих рівнів наслідують атрибути об'єктів верхніх рівнів. Відношення “ціле-частина” також стосується структурованих об'єктів і показує, що об'єкт нижчого рівня є частиною об'єкта верхнього рівня.

Слід зазначити, що теорія фреймів спричинила розробку та розповсюдження кількох мов представлення знань, які є середовищем для

сторонам важність приобтает мотивація інтеграції – стремление лично общатся с носителями иностранного языка, больше узнавать об их образе жизни и традициях – и позитивное отношение к иноязычной культуре и носителям языка.

Структурними составляющими социокультурной компетенции, помимо общепедагогических личностных особенностей и умений, являются:

знания: сущности межкультурной коммуникации; этнопсихологии; национальной системы ценностей, особенностей национального характера украинцев и народа страны изучаемого языка; реалий культуры страны изучаемого языка: уклада повседневной жизни и быта народов – носителей языка, актуальных в массовом быденном сознании житейских сведений, традиций и норм общения, страноведческие знания, знание лингвострановедчески окрашенной лексики; видение реалий нашей культуры народом-носителем иностранного языка;

умения: идентифицировать, анализировать и сравнивать факты и явления иноязычной и родной культуры; выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения.

Формирование иноязычной социокультурной компетенции студентов педуза осуществляется более эффективно при действии следующей совокупности психолого-педагогических факторов [1, с.47].

Объективные факторы: использование системы аутентичных текстов межкультурного и монокультурного направлений; периодичность контроля знаний, навыков и умений, входящих в содержание иноязычной социокультурной компетенции; реструктурирование процесса обучения иностранному языку с выделением более значительной доли учебного времени обучению культуре; личность преподавателя: непредвзятость, терпимость, уважение к студенту, способность понимать его внутреннее состояние, сопереживать ему, умение создать психологически комфортную атмосферу на занятии, высокий уровень иноязычной социокультурной компетенции.

Субъективные факторы: приобретение сведений о сущности межкультурной коммуникации и социокультурных знаний; анализ и сравнение социокультурных явлений; наличие мотивации интеграции; качества личности студента: чувство нового, восприимчивость к новым идеям, понимание психологического состояния собеседника, сопереживание ему, терпимость к непохожести, чужому мнению, позитивное отношение к иноязычной культуре, ее носителям.

Систематический контроль знаний, умений и навыков иноязычной социокультурной компетенции, которому в настоящий момент не уделяется должного внимания, в единстве его информативной, повторительно-закрепительной и воспитательно-организующей функций также выступает в качестве весомого фактора формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя.

Анализ и сравнение фактов и явлений родной и иноязычной культуры выступают важными факторами вторичной социализации студентов

педвуза, в процессе которой осознается уникальность родной культуры и приобретаются сведения о новой системе норм, ценностей, характерных для иноязычной культуры, новое видение мира. Анализ и сравнение формы, значения и дистрибуции социокультурных явлений родной и иноязычной культур целесообразно проводить на основе системы аутентичных текстов, используя следующие приемы: «капсула культуры», «группа явлений культуры», «анализ межкультурного общения», «культурная адаптация», мини-драма о культуре, ролевая игра, интервьюирование носителей языка [6, с.6].

Выводы. Целенаправленное формирование социокультурной компетенции студента педагогического вуза играет важную роль в развитии его личности, гуманистической направленности, в общем процессе подготовки педагога, отвечающего требованиям демократического общества. Отраженные в структуре иноязычной социокультурной компетенции личностные качества педагога, проецируемые на педагогическое общение, способствуют проявлению тактичности, толерантности, позитивного отношения к ученику, уважения к его уникальности.

Резюме. Метою даної роботи є показати значення соціокультурної компетенції, її структуру та фактори ефективного формування. У роботі представлено короткий опис особистісних особливостей та вмінь майбутнього вчителя, набору знань, що необхідний для формування соціокультурної компетенції. Зроблено акцент на значенні систематичності контролю знань та мотивації інтеграції студентів. У статті перелічені прийоми, що сприяють формуванню соціокультурної компетенції, розвитку вмінь аналізу та порівняння форми та значення соціокультурних явищ. Ключові слова: соціокультурна компетенція, формування соціокультурної компетенції, фактори формування соціокультурної компетенції, між культурна комунікація, суть соціокультурної комунікації.

Резюме. В работе представлено краткое описание личностных особенностей и умений будущего учителя, набора знаний, необходимых для формирования социокультурной компетенции. Делается акцент на значении систематичности контроля знаний и мотивации интеграции студентов. В статье перечислены приемы, способствующие формированию социокультурной компетенции, развитию умения анализа и сравнения формы и значения социокультурных явлений. Ключевые слова: социокультурная компетенция, формирование социокультурной компетенции, факторы формирования социокультурной компетенции, межкультурная коммуникация, сущность социокультурной компетенции.

Summary. The goal of the work is to demonstrate the importance of sociocultural competence, its structure and the factors for effective formation. Personal characteristics, skills and knowledge necessary for the formation of sociocultural competence of the future teachers are briefly described in the work. The emphasis is made on the importance of systematic control over knowledge and motivation integration of the students. The methods that facilitate the formation of sociocultural competence, the ability to analyze and compare forms and meanings of sociocultural phenomena are listed in the article. Key words: sociocultural competence, sociocultural competence formation, the factors for sociocultural competence formation, intercultural communication, the essence of sociocultural competence.

Литература

1. Касюк А.Я. Социокультурный аспект и его учет в процессе обучения иностранным языкам // *Иновации в образовании*. – 2003. – №3. – С.43-53.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Модернізація освіти в Україні. Аналітичний огляд результатів всеукраїнського опитування керівників загальноосвітніх навчальних закладів у 2004 р. – К.: К.І.С., 2004. – 32 с.
4. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001.
5. Психолого-педагогические факторы формирования иноязычной социокультурной

складових фреймів і таке інше. Складні умови вказують відношення між фактами, що відповідають кільком терміналам. Поєднавши кілька фреймів, що є відношеннями, можна побудувати фреймову систему. Найбільш важливим результатом такої побудови є можливість перетворення фреймів в одну систему. Фрейми використовуються для економічного проведення різноманітних розрахунків і для обробки зображень.

При аналізі об'єкта різні фрейми однієї системи описують його з різних кутів зору і перехід від одного фрейму до іншого показує результат переходу від одного пункту спостереження до іншого. Стосовно фреймів, не пов'язаних із зоровими почуттями, відмінність між фреймами однієї системи вказує на певні дії, причинно-наслідкові відношення або зміни концептуальної точки зору тощо. В одній системі різні фрейми можуть мати загальні термінали. Завдяки цьому можливе зв'язування інформації, одержаної з різних точок зору.

Головні особливості даної теорії виявляються у можливості прогнозування і включення інших процесів. Кілька терміналів одного фрейму звичайно заздалегідь визначаються значеннями за замовчуванням. З цього випливає, що навіть коли не задано детальну інформацію, стосовно деякого місця, даний фрейм все одно буде достатньо інформативним. Цей метод може бути широко використаним для представлення інформації загального характеру, аналізу подібних задач, обробки техніки рішення задач логічними методами. Також він може слугувати корисним засобом розповсюдження фреймових систем. Оскільки значення за замовчуванням не пов'язано жорстко із терміналом, його можна легко замінювати новою інформацією, наприклад для більш точного узгодження із відповідною ситуацією.

Фреймові системи пов'язані із інформаційно-пошуковими мережами. Якщо фрейм-кандидат не відповідає поточній проблемі, така мережа задає інший фрейм. За допомогою подібної міжфреймової структури можна представляти знання, що стосуються фактів, схожостей та іншої інформації, корисної для розуміння.

Спираючись на дослідження [5, с. 61-62] та на сутність теорії М.Мінського [4] проаналізуємо основні властивості фреймів.

1. Базовість. При ефективному використанні фреймової системи можна дістатися швидкого розуміння сутності даного предмета і його стану, проте для запам'ятовування різних позицій у вигляді фреймів необхідна пам'ять. У зв'язку з цим тільки найбільш важливі об'єкти даного предмета запам'ятовуються у вигляді базових фреймів, на основі яких будуються фрейми для нових станів. При цьому кожний фрейм має слот, що містить покажчик підструктури, який дозволяє різним фреймам сумісно використовувати однакові частини. Така підструктура не змінюється при змініни кута зору. Завдяки цій властивості стає можливим представлення і використання інформації, одержаної в різний час і з різних ділянок, у якості незалежної інформації, пов'язаної із даним кутом зору (тобто у якості знань).

послідовної точки зору, на їх засадах здійснюється концептуальне моделювання, доцільність отриманих моделей досліджується разом із різноманітними проблемами, що виникають у цих двох галузях [5, с. 55].

Для усвідомлення того факту, що певна інформація в цих галузях має єдиний смисл, людська пам'ять перш за все має бути здатна пов'язувати цю інформацію із спеціальними об'єктами. У протилежному випадку не вдається систематизувати інформацію, яка виглядає розрізненою. В основі теорії фреймів лежить сприйняття фактів засобами співставлення одержаної ззовні інформації із конкретними елементами і значеннями, а також із рамками, визначеними для кожного концептуального об'єкта в нашій пам'яті. Структура, що представляє ці рамки, називається фреймом. Оскільки між різноманітними концептуальними об'єктами існують деякі аналогії, то утворюється ієрархічна структура із класифікаційними і узагальнюючими властивостями. Вона являє собою ієрархічну структуру відношень типу "абстрактне-конкретне". Складні об'єкти представляються комбінацією кількох фреймів, тобто відповідають фреймовій мережі. Крім цього, кожний фрейм доповнюється пов'язаними з ним фактами і процедурами, що забезпечує виконання запитів до інших фреймів.

Дослідники [5, с. 56] вбачають причину достатньо точного представлення знань за допомогою фреймів у можливості більш повного описання процесу людського мислення за допомогою великої і структурованої головної одиниці представлення знань і більш тісного зв'язку знань, заснованих на фактах, і процедурних знань. Проте, як відмічає автор теорії фреймів, її слід скоріше віднести до теорії постановки задач, ніж до результативної теорії. Можна вважати, що вона значно підвищує рівень і деталізує механізм пам'яті людини, висновків, розуміння і навчання.

Сутність теорії М. Мінського [5, с. 57-59; 4] полягає в наступному. Коли людина потрапляє в нову ситуацію (або радикально змінює своє відношення до поточних обставин), вона викликає із своєї пам'яті основну структуру, що називається фреймом. Фрейм (рамка) – це одиниця представлення знань, яку запам'ятовано у минулому, деталі якої при необхідності можуть бути змінені відповідно до поточної ситуації. Кожний фрейм може бути доповнений різноманітною інформацією. Ця інформація може стосуватися засобів використання даного фрейму, наслідків цього застосування, дій, які необхідно виконати, якщо не виконався прогноз тощо. Кожний фрейм можна розглядати як мережу, що складається із кількох вершин та відносин. На найвищому рівні фрейму представлено фіксовану інформацію: факт, що стосується стану об'єкта, який звичайно вважається істинним. На наступних рівнях розташовується множина так званих термінальних слотів (терміналів), які обов'язково мають бути заповнені конкретними значеннями і даними. В кожному слоті задається умова, яка має виконуватися при встановленні відповідності між значеннями (слот або сам встановлює відповідність, або це виконує більш дрібна складова фрейму). Проста умова може містити вимоги щодо повноти описаного значення, щодо наявності покажчика спеціальних

компетенції. // Народные языки в учебных заведениях. Материалы научной конференции кафедр иностранных и русского языков. – Вып. 3.– Воронеж: Воронеж, гос. арх.-строит. акад., 1998.- С.12.

6. Handford, M. Developing Sociocultural Competence in the ESL Classroom// Nottingham Linguistic Circular, No. 17, 2002 (<http://www.nottingham.ac.uk>)- 16p.

Подано до редакції 04.04.2006

УДК 371.4

ТВОРЧІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Любашина Вікторія Вікторівна
асистент кафедри методики початкової та дошкільної освіти*

*Євнаторійського факультету
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

Постановка проблеми. У процесі ігрової діяльності дошкільників діалогічне спілкування й комунікація набувають особливих рис. Дитяча особистість розвивається в ігровій діяльності, що є найдоступнішою для дитини, оскільки більш за все відповідає її психічним і фізичним особливостям. В ігрових діях розвиваються мовлення дошкільника, його почуття, сприймання, збагачується емоційна сфера, саме через гру дитина опановує всю систему людських відносин.

Аналіз досліджень. Теоретичну базу дослідження діалогу складають праці вчених, що аналізують вербальне спілкування з позицій комунікативної лінгвістики, аналізу дискурсу, прагмалінгвістики, психолінгвістики, теорії спілкування, логіко-семантичного аналізу мови, комп'ютерної лінгвістики, соціолінгвістики, конверсаційного аналізу (Н. Арутюнова, Д. Богусевич, А. Вежбицька, Дж. Гамперц, Т. Ван Дейк, П. Грайс, Дж. Ліч, О. Леонтьєв, О. Падучева, І. Сусов, Дж. Серль, Д. Таннер).

Мета статі: розглянути ігрову діяльність як засіб розвитку діалогічного мовлення дошкільників, виявити її вплив на мовленнєвий розвиток дітей.

Виклад основного змісту. Величезний потенціал щодо спілкування, розвитку діалогічного мовлення має гра, яку О.Запорожець слушно назвав дійсною соціальною практикою дошкільника. У процесі гри діти водночас перебувають, по-перше, в ігрових стосунках, по-друге – у реальних, які передбачають діалогічне спілкування. Гра є одним із найцікавіших видів людської діяльності, провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Її назвали "спутником дитинства", хоч у житті граються не тільки діти, а й дорослі. Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання. Мати дитинства – це передусім мати право на розвиток власної ігрової діяльності, яка є важливою складовою дитячої субкультури. Водночас гра є могутнім виховним засобом, у ній, за словами К. Ушинського, реалізується потреба людської природи [5].

На жаль, науковці та практики відзначають, що за різних психологічних, педагогічних та соціальних причин останнім часом діти

нерідко підміняють ігрові змістовні взаємини простим маніпулюванням іграшками, яке не вимагає змістовного спілкування. Отже, завдання педагога – допомогти дітям встановити ігрову взаємодію, наповнити її цікавим для дітей змістом, спонукати до обміну репліками, тобто діалогу [4,с.30].

Сучасні українські науковці (Л.Артемова, Г.Григоренко, К.Щербакова та ін.) досліджують формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку в грі, розвиток моральних стосунків в іграх тощо.

У грі формуються всі сторони особистості дитини, відбуваються значні зміни в її психіці, що готують перехід до нової, більш високої стадії розвитку. Особливе місце посідають ігри, які створюються самими дітьми: творчі або сюжетно-рольові. У цих іграх дошкільники відтворюють у ролях усе те, що вони бачать навколо себе в житті та діяльності дорослих.

Грі властиві певні загальні, універсальні ознаки: гра-активна форма пізнання навколишньої дійсності; свідомо і цілеспрямована діяльність; вільна, самостійна діяльність, що здійснюється за особистою ініціативою дитини. Для гри характерні наявність творчої основи, оскільки творчий елемент є носієм індивідуальності кожного гравця, тому гра є засобом розвитку творчості, формування здібностей дітей; емоційна насиченість. Отже, гра як провідний вид діяльності дитини поєднує в собі загальні для будь-якої соціальної діяльності ознаки (цілеспрямованість, усвідомленість, активна участь) і специфічні (свобода і самостійність, самоорганізація, наявність творчої основи, почуття радості й задоволення). Гра – самостійна діяльність, в якій діти вперше вступають у спілкування з однолітками. Їх об'єднує єдина мета, спільні зусилля по її досягненні, спільні інтереси та хвилювання. Діти самі обирають гру, самі її організують. Водночас гра має суворі правила та обумовленість поведінки. Саме цьому гра привчає дітей підкорювати свої дії та думки певній меті, допомагає виховувати цілеспрямованість. У грі дитина починає почувати себе членом колективу, справедливо оцінювати дії та вчинки своїх товаришів і власні [1].

Ретроспективний аналіз літератури засвідчує, що спілкування дошкільників з однолітками, іншими дітьми та дорослими найбільш повно вивчено на матеріалі гри як провідному виді діяльності в дошкільному віці і, зокрема, її окремих видів: сюжетно-рольової (С. Абраменкова, Т. Антонова, Н. Михайленко, А. Найн), дидактичної (Г. Сорокіна), будівельної (З. Ліштван, В. Нечаєва), рухливої (Л. Артемова, Т. Блошицина), гри з правилами (Н. Михайленко). Спілкування дошкільників розглядалося і у зв'язку з вивченням інших проблем у різних видах діяльності: побутовій – Л. Божович, В. Щур; трудовій – Р. Буре, Б. Жизневський, Р. Стеркін; образотворчій - Г. Григор'єва, Н. Кириченко, Т. Комарова, Н. Сакуліна, Н. Фаас.

Відтепер зупинимось на класифікації ігор, з-поміж яких виокремлюють: експериментальні («ігри звичайних функцій»: сенсорні, моторні, інтелектуальні, афективні ігри, вправи для формування волі); спеціальні («ігри спеціальних функцій»), під час яких розвиваються необхідні для використання в різних сферах життя (суспільного, сімейного)

Література

1. Потеев М.И. Практикум по методике обучения во втузах. – М.: Высшая школа, 1990. – 127 с.

2. Волченко И.О., Ежова Н.М. Исследование процессов усвоения знаний учащимися вуза // http://vestnik.mstu.edu.ru/v02_1_n04/rus_cont.html

Василенко Н. А., Евтеев В. Н., Петров В. В. Моделирование кинетики усвоения учебного материала // Сложные системы и процессы. – Запорожье: ЗИГМУ 2006.

Подано до редакції 14.04.2006

УДК 371

ФРЕЙМОВА МОДЕЛЬ ПРЕДСТАВЛЕННЯ ЗНАТЬ ЯК ОСНОВА СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ НАУКОВИХ ЗНАТЬ

Гризун Людмила Едуардівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

Постановка проблеми.

Одними з центральних завдань дидактики були й залишаються проблеми проектування та аналізу структури навчальної дисципліни. Аналіз ґрунтовних психолого-педагогічних джерел засвідчує наявність різноманітних підходів до структурування навчальної дисципліни. Одним з прогресивних та ефективних підходів сьогодні стає модульне структурування. Ґрунтовне вивчення його проблем на рівні навчальної дисципліни та конкретного модуля дозволяє усвідомити, що структурування навчального матеріалу має спиратися на певну модель представлення знань, що дозволяє відтворити певним чином структуру зв'язків між логічними елементами навчального матеріалу.

Вибір тієї чи іншої моделі представлення знань має здійснюватися, виходячи з певних дидактичних засад, на основі яких відбувається структурування навчальної дисципліни. В попередніх роботах нами обґрунтовано актуальність і доцільність модульного структурування навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань.

Метою даної статті є дослідження сутності і дидактичних можливостей фреймової моделі представлення знань з точки зору доцільності її використання при структуруванні навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу.

Фреймова модель, або модель представлення знань, заснована на фреймовій теорії М. Мінського [4], являє собою систематизовану у вигляді єдиної теорії психологічну модель пам'яті людини та її свідомості. Проте через відсутність конкретних ідей, що дозволяють створити мову представлення знань тільки на основі цієї теорії, вона має досить абстрактний характер. Важливим моментом цієї теорії є поняття фрейму – структури даних для представлення деякого концептуального об'єкта. Інформація відносно даного фрейму міститься у слоті (складовій фрейму). Всі фрейми взаємопов'язані у єдину фреймову систему, в якій органічно поєднані декларативні та процедурні знання.

Теорія фреймів відноситься до психологічних теорій, які стосуються розуміння того, що ми бачимо і чуємо. Ці засоби сприйняття трактуються із

наблюдается и при втором режиме частотности проведения занятий. Результаты проведенного численного эксперимента указывают на существование оптимального объема темы в зависимости от уровня начальной подготовки.

Выводы. Численные эксперименты привели к следующим результатам.

Продемонстрирована неэффективность растягивания курса во времени при сохранении нормативного количества учебных часов, выделенных учебным планом.

Установлено сильное негативное влияние слабой начальной подготовки на результаты усвоения учебного материала. Выявлено, что переход к следующей теме при уровне начальной подготовки меньшем 10% новой темы приводит к большим непроизводительным затратам учебного времени. Этот факт следует учитывать при разбиении учебного материала на темы. Значение пропедевтики, в рассмотренной модели, оказалось значительно более сильным, чем предполагалось.

Модельные расчеты показали, что влияние межпредметных связей настолько велико, что следует говорить не об этих связях, а о пакетном представлении учебных предметов.

Показана возможность оптимального режима обучения обусловленная распределением ресурсов, плановой группировкой учебного материала и стратегией перехода к следующей теме.

С учетом упрощающих допущений положенных в основу модели, результатов противоречащих наблюдениям авторами не обнаружено. Это позволяет: планировать поиск оптимальных режимов кинетики обучения; проводить дальнейшую работу по уточнению и измерению феноменологических параметров системы уравнений; развивать модель в область нелинейных эффектов.

Резюме. Рассмотрена математическая модель кинетики процесса обучения. В основе классификации уровня усвоения лежит критерий качества понимания. Проведены численные эксперименты по выявлению зависимости эффективности обучения от распределения ресурсов.

Ключевые слова: математическая модель; кинетика процесса обучения; эффективность обучения.

Резюме. Розглянута математична модель кінетики процесу навчання. в основу класифікації рівня засвоєння покладено критерій якості розуміння. Проведені чисельні експерименти по виявленню залежності ефективності навчання від розподілу ресурсів.

Ключові слова: математична модель; кінетика процесу навчання; ефективність навчання.

Summary. Mathematical model of kinetics process of education is considered. The criterion of understanding quality was chosen as base for classification of assimilation level. Numerical experiments for finding of efficient education dependent on distribution the resources is performed.

Keywords: mathematical model; kinetics of educating process; efficiency of education.

часткові здібності, що поділяють за інстинктами, які в дітей проявляються і вдосконалюються (К.Грос); індивідуальні (за задумом дитини) та соціальні (спільні з іншими) (В.Штерн); ігри-вправи (виникають у перші місяці життя дитини), символічні ігри (найпоширеніші ігри дітей віком від двох до чотирьох років), ігри за правилами (ігри дітей від семи до дванадцяти років) (Ж.Паже); ігри з рухами і взаємодією (відображають надлишок енергії та емоційний настрій дітей), ігри з предметами (починаються з маніпуляції, далі – практика і тренування до повного вдосконалення), мовні ігри (створення дітьми римованих творів, які не мають точного смислового змісту: пісеньок, лічилок, приказок, жартів тощо), ігри з соціальним матеріалом («драматичні» або «тематичні»), ігри за правилами, заданими дорослими, ритуальні ігри (засновані на рухах, ігрових предметах, мові, соціальній умовності) (К.Гарвей); сімейні («імітаційні») ігри, в яких діти дошкільного віку повторюють те, що бачать у навколишньому житті та шкільні ігри, які мають певну форму, конкретну мету і правила (П.Лесгафт); народні ігри як прадавній засіб виховання і навчання дітей, нескінченного джерела духовних сил, патріотичних почуттів, формування характеру і світогляду дошкільників (С.Русова); самостійні ігри (виникають з ініціативи дітей): ігри-експериментування, сюжетні ігри (сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані), ігри, що виникають з ініціативи дорослого, який використовує їх з освітньою та виховною метою – навчальні ігри (дидактичні, сюжетно-дидактичні, рухливі), розважальні ігри (ігри-забави, ігри-розваги, інтелектуальні, святково-карнавальні, театральні-постановні), ігри, що мають своїм джерелом історичні традиції етносу (народні) (С.Новосьолова). [1-5]

Сучасна педагогіка найчастіше послуговується такою класифікацією ігор: творчі ігри – режисерські, сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні), будівельно-конструкційні, ігри на теми літературних творів (драматизації, інсценування); ігри за правилами – рухливі (великої, середньої, малої рухливості); сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху (бігу, стрибків тощо); ігри-естафети та дидактичні ігри (словесні, з іграшками, настільно-друковані); народні ігри – забави, рухливі, дидактичні, обрядові.

Зупинимось на характеристиці вищезазначених видів ігор та особливостях спілкування в них дошкільників.

Творчі ігри – ігри, які придумують самі діти, відображаючи у них враження від пізнання навколишнього світу. Головною ознакою творчої гри є уявлювана ситуація, яку дитина створює замість реальної, діє в ній, виконуючи роль відповідно до тих значень, які вона надає предметам, що її оточують. Педагогічна цінність творчої гри полягає і в тому, що в її процесі, крім взаємн, обумовлених змістом, ролями, правилами між дітьми виникають реальні стосунки, адже їм доводиться домовлятися про гру, розподіляти ролі, контролювати виконання правил тощо. У грі дошкільники легше налагоджують контакт між собою, підпорядковують свої дії, поступають одне одному, оскільки це належить до змісту

прийнятих ними ролей. Реальні взаємини є основою організації дитячого товариства, що дає підстави вважати гру формою організації життя і діяльності дошкільнят [2].

Режисерські ігри – ігри дитини з іграшками та їх замісниками за створеним нею сюжетом. У цих іграх дитина переходить від ігрових дій з іграшкою до гри за власним задумом, самостійно визначаючи сюжет, ігрові засоби. У них також наявна уявлена ситуація, ролі, іграшки або предмети-замісники. Однак, для переходу до сюжетно-рольової гри у дошкільника ще недостатньо досвіду спілкування. Сюжетні події в індивідуальних режисерських іграх є результатом асоціативного сприймання дитиною навколишнього світу. Режисерські ігри розвиваються з предметно-відображувальних ігрових дій дитини в процесі спілкування з дорослими, засвоєння запропонованих ними простих сюжетних зразків. У них дошкільник виявляє свою здатність відобразити в грі не лише дії з предметами, а й відношення між двома або більшою кількістю персонажів. У нього з'являється уявлення про роль і обумовлені нею, підпорядковані єдиному ігровому сюжету дії. Головною умовою подальшого розвитку режисерської гри є формування навичок спільних дій: уміння узгоджувати задум, підбирати іграшки й атрибути, розподіляти ролі, узгоджувати дії [3].

Сюжетно-рольова гра – образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей. Такі ігри пов'язані зі сферою людської діяльності й людських стосунків, оскільки своїм змістом вони відтворюють саме цей аспект дійсності. Вдаючись до них, діти намагаються по-своєму відтворити дії, взаємини дорослих, створюючи спеціальні ігрові ситуації. В іграх дітей дошкільного віку вони надзвичайно різноманітні й відображають конкретні (соціально-історичні, географічні, побутові тощо) умови їхнього життя. Творча рольова гра сприяє становленню і розвитку регулюючої та плануючої функцій мовлення. В ході рольової гри виникає потреба в контекстному мовленні, тут же вдосконалюється діалогічне мовлення. Нові потреби спілкування з неминучістю ведуть до інтенсивного оволодіння мовою (Р.Жуковська, Д.Менджеричька, Є.Тихеева, Є.Фльоріна, Д.Ельконін).

У реалізації своїх ігрових задумів дошкільники використовують слово, власні дії, предмети-замісники. Розвиток дитячої уяви безпосередньо пов'язаний з мовленням. Діти, які мають мовленнєві проблеми, відстають і в розвитку уяви. У грі вони активізують, розвивають свої мовленнєві можливості, а завдяки різноманітним виражальним мовним засобам їхня гра стає змістовнішою, яскравішою. Якщо спершу дошкільники послуговуються словом на позначення дій (з метою їх осмислення), то пізніше словом замінюють дію, виражаючи свої думки і почуття. Особливо велика роль належить слову в режисерських іграх, оскільки дитина в них організовує гру як режисер, регулюючи стосунки дійових осіб. Носіями ролей у таких іграх є іграшки (ляльки, тварини), інші предмети, від імені яких вона діє, говорить. Це вимагає від неї уміння регулювати свою поведінку, обмірковувати дії і слова, стримувати свої рухи.

Театралізовані ігри – розігрування в особах літературного твору,

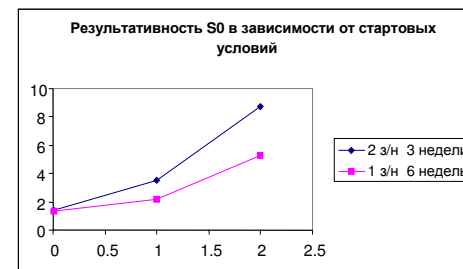


Рис. 4. Кинетика усвоєння S_0 . Верхня кривая соответствует режиму с двумя занятиями в неделю. Нижняя кривая – одно занятие в неделю. По оси абсцисс отложено количество усвоенных заранее теоретических положений и навыков при общем объеме равном десяти

При недостаточном уровне начальной подготовки различные режимы результативность усвоєния не превышает 2 положений темы из предложенных 10. Увеличение начальной подготовки значительно повышает число усвоенных положений. Практическое совпадение результатов для двух режимов при почти нулевой начальной подготовке иллюстрирует сказанное в комментариях рис. 1. В связи со сказанным можно сформулировать два практических правила: во-первых, к выводам основанных на краткосрочных наблюдениях следует относиться очень осторожно и, во-вторых, следует, по возможности, избегать при планировании стартовых ситуаций с практически нулевой подготовкой.

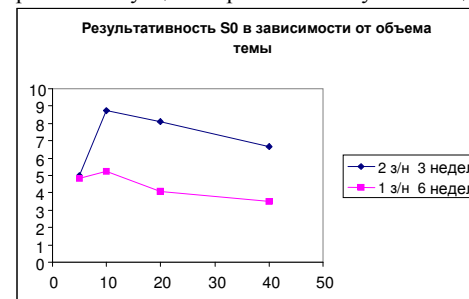


Рис. 5. Кинетика усвоєння S_0 . Верхняя кривая соответствует режиму с двумя занятиями в неделю. Нижняя кривая – одно занятие в неделю. По оси абсцисс отложены объемы тем

Для первого режима частотности занятий (смотри пояснения к рис. 2 и 3) при одном и том же уровне начальной подготовки и фиксированном времени обучения с увеличением объема темы результирующий уровень усвоєния (количество усвоенных положений темы) понижается. Рост на первом этапе объясняется соразмерностью стартового условия с объемом темы (влияние ограничивающего фактора). Аналогичная картина

выделенного на усвоение темы.

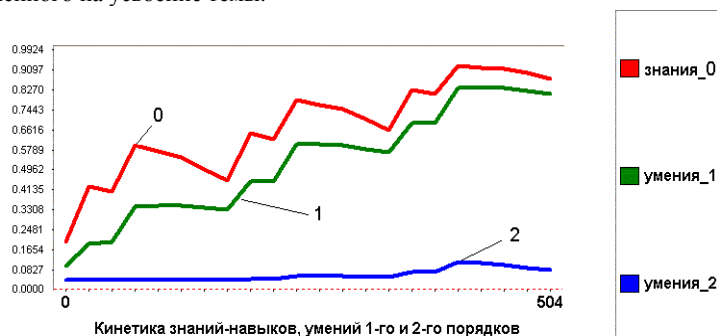


Рис. 2 Кинетика формирования умений при двух занятиях в неделю

При двух занятиях в неделю по схеме А-В-А-В-В-С-С, где А – день активного (аудиторного) обучения данной дисциплине, В – день активного обучения по смежным дисциплинам с межпредметными связями, С - выходной день – день без занятий.

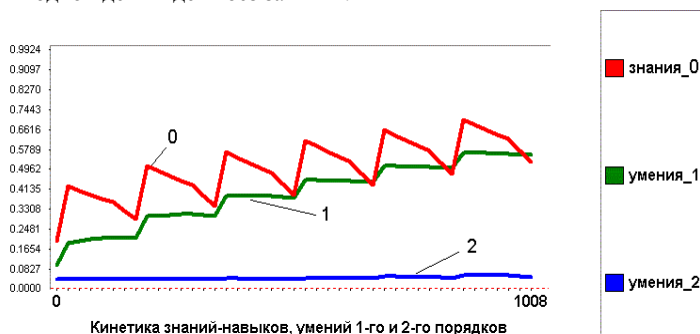


Рис. 3. Кинетика формирования умений при одном занятии в неделю

В данном случае занятия были построены по схеме: А-В-В-В-В-С-С.

Эффективность занятий в первом режиме выше, чем во втором. Это проявляется в большем значении уровня усвоения по истечении нормативного учебного времени, выделенного на усвоение темы. Одновременно с этим было замечено, что при недостаточном уровне начальной подготовки в рамках отведенного учебного времени различия между первым и вторым режимами были незначительными, при результативности ниже 40 %.

відтворення за допомогою виражальних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів. Театралізовані ігри охоплюють: дії дітей з ляльковими персонажами або дії за ролями; літературну діяльність (вибір теми, складання, інсценування своїх творів тощо); образотворчу діяльність (одяг персонажів, малювання декорацій, виготовлення атрибутів); музичну діяльність (виконання пісеньок, інсценування музичних творів тощо). До театралізованих ігор належать ігри-драматизації та ігри на теми літературних творів.

Гра-драматизація полягає в зображенні, розігруванні в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів. Сюжет гри, послідовність подій, ролі, вчинки, мова героїв визначаються текстом літературного твору. Гра-драматизація відбувається за заздалегідь заданим сюжетом і передбачає ролі, регламентовані межами авторського тексту. Дітям необхідно дослівно запам'ятати текст, усвідомити перебіг подій, образи героїв казки чи оповідання і зобразити їх саме такими, якими вони є у творі. Літературний твір своїм змістом визначає, які дії необхідно виконувати, однак він не містить вказівок щодо способів їх утілення – рухів, міміки, інтонації. Така гра є значно складнішою для дітей, порівняно з тією, в якій наслідиться побачене в житті. Вона допомагає усвідомити ідею твору, його художню цінність, учить дітей виражати свої почуття, сприяє розвитку пам'яті, мовлення, вияву самостійності, творчості в добірні зображувальних і виразних засобів для створення образів.

Перевтілення і створення образу можливі за наявності в дитини певних знань про зображені в літературному творі об'єкти і явища навколишнього світу, навичок виразного читання й усної розповіді, досвіду рухової діяльності. Гра-драматизація потребує від дітей таких творчих здібностей: поетичного слуху – особливо чутливого сприйняття змісту і форми літературного тексту в єдності, а також виразного мовлення дитини; здатності швидко сприймати й усвідомлювати зміст літературного твору; уміння зберігати жвавість вражень, виражати ставлення до образу героя і почуття, що виникли на цій основі, користуючись при цьому мовою, рухами, мімікою.

Гра-драматизація здійснюється в кілька етапів:

1) підготовка до гри-драматизації, яка охоплює заходи, спрямовані на засвоєння літературного тексту: читання або розповідання тексту вихователем; прослуховування тексту в звукозаписі; бесіда з дітьми про особливості характерів голосів персонажів; переказування змісту тексту, під час якого діти закріплюють у своїй пам'яті послідовність подій, що відбуваються, прямої мови персонажів тощо; переказування за виконаними дітьми ілюстраціями, сюжетними малюнками;

2) збагачення знань дітей про персонажів та події, про які йдеться у грі; вправи у виразному читанні тексту; підготовка атрибутів і декорацій. Цій меті служать спеціальні ігрові вправи, спрямовані на пошук і розвиток виразних засобів (імітаційних рухів, почуттів, ходи, міміки тощо), необхідних для створення образу;

3) власне гра-драматизація, в якій розвиваються творчі здібності

дітей.

У старшій групі гра-драматизація відповідно до програми «Малюнок» має забезпечити: оволодіння дітьми прийомами інакомовності (алегорії), фантастичного перетворення, перебільшення; вироблення вміння емоційно та інтонаційно виразного (залежно від змісту твору) характеризування персонажів, виявлення власного ставлення до них та їхніх вчинків; опанування виразними засобами, необхідними для виконання різних ролей, відображення рольових дій, взаємин; уміння розігрувати відомі і нові сюжети за змістом та мотивами літературних творів, казок та інших жанрів усної народної творчості; вміння використовувати і виготовляти атрибути, які характеризують типові риси образу, ознаки місця подій тощо.

Діти дошкільного віку відносно легко втілюють у грі сюжет літературного твору. Окремі герої настільки припадають їм до душі, що діти називають себе їхніми іменами, орієнтуються на їхню поведінку. Ігри на теми літературних творів менше прив'язані до сюжету і композиції конкретного твору, ніж ігри-драматизації. Вони можуть поєднувати події з різних літературних джерел, довільно інтерпретувати їх зміст, передбачати нових героїв.

Казки і розповіді по-різному втілюються в іграх дошкільників. Одні діти розігрують окремі епізоди казки, інші діють, як улюблений казковий герой, треті намагаються відтворити всю казку, дещо збагачуючи її зміст реальними і життєвими фактами, виявляючи творчість і вигадку. Тому в самостійних іграх герої різних літературних творів можуть діяти дуже несподівано. Діти в них вільно примирюють непримиренних за сюжетом казки чи оповідання героїв, легко перемагають зло. Закінчуватися гра може так, як цього хоче дитина, а не так, як про це йдеться у творі.

Під час ігрової діяльності діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки та почуття. Вони отримують нагоду творити слово, фразу, текст (будують висловлювання, репліку в діалозі, самостійне судження; за поданням вихователем зразком, за його допомогою, а потім і самі складають заклики до гри, загадки про ігровий інвентар та ігрових персонажів, лічилки для розподілу ролей, перефразовують і створюють власні варіанти віршованих супроводів гри, приказок для оцінювання участі гравців тощо).

Висновки. Отже, під час ігрової діяльності спілкування й комунікація набувають особливих рис. Протягом дошкільного дитинства малюк робить крок за кроком на шляху становлення особистості. Дитяча особистість розвивається в ігровій діяльності, що є найдоступнішою для дитини, оскільки більш за все відповідає її психічним і фізичним особливостям. В ігрових діях розвивається мовлення дошкільника, його почуття, сприймання, збагачується емоційна сфера, саме через гру дитина опанує всю систему людських стосунків. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в забезпеченні наступності щодо зазначеного аспекту роботи в дошкільному закладі та початковій школі.

Резюме. У статті розглянута ігрова діяльність як засіб розвитку діалогічного мовлення дошкільників, виявлено її вплив на мовленнєвий розвиток дітей.

Резюме. В статье проанализирована игровая деятельность как средство развития

профессиональная направленность обучения приводит к формированию учебных предметов. Цикличность естественных процессов к поэтапной проверке результатов и разбиению учебного материала на темы, модули и прочие единицы группирования теоретических положений и навыков. Разбиение учебного материала на темы учитывается в нашей модели ограничивающим множителем. С его помощью имитируется "истощение" ограниченного материала, снижение интереса ученика к усвоению. Последнее связано с тем, что глубина проникновения в тонкости для индивида с недостаточной подготовкой: во-первых, мало влияет на результаты тестирования и, во-вторых, самое главное, требует более длительного времени, что приводит к снижению скорости усвоения. В первом приближении форма ограничивающего множителя вполне удовлетворяет требования к модели. Тем более, что чаще всего переход к следующей теме производится при меньшем чем 100%-ом усвоении. Такие действия оправданы с учетом того, что существуют межпредметные связи и самостоятельная работа добросовестного ученика.

Если отключить активную составляющую обучения, то получится ситуация представленная на рис. 1.

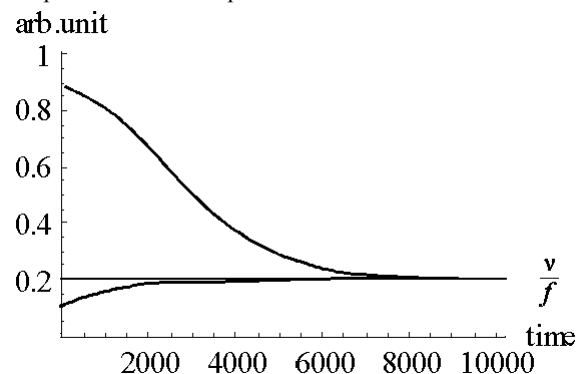


Рис. 1. Зависимость степени владения умением от времени при отсутствии активного фактора обучения

Данный теоретический результат согласуется с экспериментальными данными психологии. В предыдущей работе [3] мы это обсуждали, но сейчас считаем необходимым обратить внимание читателя на тот факт, что картина аналогичная левой части графика на рис. 1 будет иметь место даже в присутствии активного фактора обучения, но при вхождении в новую тему со слабой начальной подготовкой. В этом случае фоновое обучение будет превалировать над активным. Причиной этого является недостаточность базы, на которую опирается активное обучение. Отсюда возникает опасность прийти к неверным выводам и оценкам методик распределения ресурсов при малых временных масштабах наблюдений.

С помощью модели изучались различные режимы частотности проведения занятий при постоянном объеме аудиторного времени,

предыдущему уровню. Редукция со 2-го уровня к первому осваивается учеником дольше и труднее, чем редукция с более высоких уровней к предыдущим. Такое положение вещей объясняется тем, что выработка умений осуществлять редукцию задачи наталкивается на трудности не только психологического плана. В основе этого феномена с одной стороны лежит ограниченность объема внимания человека, с другой стороны объясняется недостаточным уровнем понимания учебного материала на начальном этапе. Однако из-за важности и фундаментальности этих умений приходится идти на существенные затраты ресурсов для формирования умений использовать метод редукции.

Исходя из этих соображений, выпишем систему дифференциальных уравнений, описывающей кинетику процессов усвоения:

$$\begin{cases} \frac{dS_0}{dt} = (v_0 - f_0 S_0 + r_0 \sum_{j=0}^2 \alpha_{0j} S_j) \frac{(S_{0\max} - S_0)}{S_{0\max}} \\ \frac{dS_1}{dt} = (v_1 - f_1 S_1 + r_1 \sum_{j=0}^2 \alpha_{1j} S_j) \frac{(S_0 - S_1)}{S_{1\max}} \\ \frac{dS_2}{dt} = (v_2 - f_2 S_2 + r_2 \sum_{j=0}^2 \alpha_{2j} S_j) \frac{(S_0^2 - S_0)}{S_{2\max}} \end{cases}$$

Здесь v_i – скорость фонового обучения i -му уровню умений. Вообще говоря, v_i зависит не только от текущего состояния внешней среды, но и от предыстории обучения, то есть обучения, по сути, явно не марковский процесс. На данном этапе моделирования мы считаем v_i константами. Это связано с тем, что влияние внешней среды меняется достаточно медленно. Это позволяет без особых искажений аппроксимировать функцию v_i ступенчатой функцией и избежать трудностей, связанных с численным решением интегро-дифференциальных уравнений.

Параметры f_i - представляют собой декременты забывания. Они – константы и зависят только от состояния ученика. Эти параметры могут изменяться лишь в результате травм или физического старения.

Коэффициенты α_j отображают влияние уже приобретенных умений на возрастание скорости формирования новых умений. Такое возможно лишь при активном специально организованном обучении.

Об отображении роли учителя в модели скажем, что нет прямой функциональной зависимости влияния на скорость усвоения умений учеником. Учитель может своими действиями лишь увеличить значения коэффициенты α_j . Кроме этого учитель влияет на процесс обучения путем распределения ресурсов обучения, главным образом временных. Коэффициенты r_j являются долями ресурсов направленных на формирование соответствующих умений S_j .

В отличие от фонового, организованный процесс обучения требует дискретной структуры использования учебного материала. Так

диалогического общения дошкольников, представлено ее влияние на речевое развитие детей.

Summary. A playing activity as a mean of development of the dialogic broadcasting of under-fives is analyzed. In article, its affecting a vocal development of children is presented.

Література

1. Артемова Л.В. Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре. – К.: Вища школа, 1988. – 159 с.
2. Воронова В.Я. Творческие игры старших дошкольников: Пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1981. – 80 с.
3. Воспитание детей в игре/ Сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. - М., 1983. - 240 с.
4. Гавриш Н.В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 132 с.
5. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М.: Изд-во РАО, 2000. – 416 с.

Подано до редакції 07.04.2006

УДК 37.013.74

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ СУЧАСНОЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Марченко Галина Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доктор філософських наук, доцент кафедри педагогіки

Ісаєва Ірина Олександрівна

аспірант кафедри педагогіки, асистент кафедри другої іноземної мови

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Постановка проблеми.

Засновник педагогічної науки Я.А. Коменський стверджував, що "нехтування вихованням є загубель людей, сімей, держав та всього світу" [4,с.131]. З цими словами великого педагога, що пролунали понад чотири століття тому, неможливо не погодитися, оскільки і сьогодні вони залишаються актуальними. Світові тенденції розвитку людської цивілізації: глобалізація, комп'ютеризація, все ширше використання новітніх інформаційних технологій, перехід людства від постіндустріального до інформаційного суспільства постійно підвищують роль освіти і виховання підрастаючих поколінь землян у забезпеченні гідного людини існування у Всесвіті. Безліч складних проблем сьогодення, що постали перед світовою спільнотою, вимагають консолідації зусиль усіх держав і народів щодо пошуків оптимальних шляхів їх розв'язання. Тож цілком закономірним видається поява відносно нової галузі педагогічної теорії і практики – полікультурного виховання. Відносно нової тому, що результати пошукових розвідок Е. Ананьян підтверджують наявність достатньої уваги до означених проблем з боку багатьох видатних учених, освітян, діячів культури минулого [1]. Полікультурна освіта набуває особливого значення в умовах поліетнічності, коли на обмеженій території мешкають представники багатьох етносів, що, наприклад, для Донбасу є реалією, яка складалася упродовж багатьох десятиліть і навіть століть внаслідок соціокультурних та промислово-економічних особливостей розвитку нашого регіону. За часів СРСР тільки у Донецькій області мекали представники понад сотні націй і народностей. Таких гострих міжнаціональних конфліктів, як у Нагорному Карабасі, як конфлікт між Грузією та Абхазією тощо, Донбас, на щастя, не переживав, але проблеми міжнаціонального спілкування були

і продовжують існувати і зараз, хоча, як свідчить історія, Україна впродовж свого розвитку неодноразово надавала притулок представникам інших народів, що рятувалися від релігійного або національного переслідування та гноблення. Отже, нашому народові завжди були притаманні такі риси, як толерантність, миролюбство, дружнє ставлення до інших народів, коли вони прагнули мирного співіснування. Формування означених якостей у підростаючих поколінь є і сьогодні однією з важливих виховних цілей. Названі якості складають важливу частину моральної сфери особистості, тож формування вмінь і навичок міжнаціональної взаємодії має відбуватися у нерозривній єдності з її моральним вихованням, яке багатьма представниками педагогіки і філософії на всіх етапах історичного розвитку суспільства розглядалося як основа, підґрунтя становлення цілісної особистості людини.

Аналіз досліджень. Дослідниця Е. Ананьян, аналізуючи генезис становлення і розвитку ідей полікультурної освіти, розкриває підходи педагогів Заходу до визначення її сутності і наголошує, що більш широке тлумачення мети полікультурної освіти подає американський дослідник Д. Хупс. Він вважає, що полікультурна освіта покликана вирішувати два головні завдання, які полягають у “забезпеченні учнів конкретними знаннями, виробленні конкретних навичок та умінь, необхідних для взаємодії з групами, що відрізняються культурно та у зміцненні культурної ідентичності, підвищенні самооцінки учнів” [1, с.13]. У країнах Європи ідея полікультурної освіти поширювалася через реформування системи освіти для національних меншин, які традиційно мешкали на тій чи іншій території, та для нових іммігрантів; і через виховання толерантності у представників різних конфесійно-релігійних, етнічних, культурних груп, що реалізується відповідним переглядом змісту освіти й організації навчально-виховного процесу [2, с.6-7]. Якщо порівнювати західні та вітчизняні традиції міжкультурної освіти, то можна побачити, що існує багато спільного у підходах до визначення її сутності і мети. Радянська школа достатньо тривалий час реалізовувала завдання інтернаціонального виховання, яке було спрямоване на здобуття знань про культуру, історію, традиції, побут, політичні системи інших країн і народів, формування вмінь і навичок міжособистісної і міжкультурної комунікації і взаємодії, а також відповідної системи ціннісних орієнтацій підростаючих поколінь. Правда, тоді все це стосувалося виключно представників робітників і селянства, оскільки інтернаціональне виховання мало чітко виражену класову основу, що для сьогоднішньої полікультурної освіти не є актуальним. У наш час все більше ґрунтовних наукових досліджень присвячується філософсько-педагогічним і методичним питанням міжкультурної, кроскультурної, полікультурної освіти (Б.Гершунський, Н.Коган, В.Афанасьєва, М.Стельмахович, Г.Волкова, І.Гудзик, О.Аракелян, В.Заслуженюк, І.Бех, О.Сухомлинська, Л.Редькіна, С.Петрова та багато інших). Але для більш ґрунтового висвітлення питань сучасної полікультурної освіти вважаємо за доцільне звернення до педагогічного доробку класиків педагогічної науки, зокрема видатного чеського педагога Я.А. Коменського, чії думки,

УДК 614.8.084

ИССЛЕДОВАНИЕ КИНЕТИКИ УСВОЕНИЯ

*Василенко Наталия Анатольевна
ассистент кафедры информатики и прикладной математики,
Евсеев Владимир Николаевич
кандидат физико-математических наук, доцент кафедры
информатики и прикладной математики
Петров Владимир Владимирович
старший преподаватель кафедры информатики и прикладной
математики*

Криворожский государственный университет

Постановка проблемы. Использование понятия “поток усвоенной информации” наталкивает на трудности формирования процедуры измерения такого потока. Дело в том, что усвоение учебного материала вовсе не пропорционально скорости потока сообщаемой информации как это представлено в [1; 2]. Далее следует отметить, что активное обучение всегда происходит на фоне пассивного (непроизвольного) обучения вызванного влиянием внешней (естественной и социальной) среды. Фоновое обучение имеет место при отсутствии специальных занятий, то есть без даже подготовленной и спланированной подачи информации. Поскольку активная составляющая отсутствует при таком обучении, то отсутствует опора на уже приобретенные знания-навыки и умения.

Цель статьи – рассмотреть математическую модель кинетики процесса обучения. В основе классификации уровня усвоения лежит критерий качества понимания [3].

Анализ исследований и публикаций показал необходимость исследования по данной проблеме. Поэтому авторами проведены численные эксперименты по выявлению зависимости эффективности обучения от распределения ресурсов.

Изложение основного материала. Для любой величины, которую используют при моделировании, должна существовать процедура ее измерения, которая в свою очередь является определением величины, характеризующий процесс. В нашем случае уровень усвоения информации будет определяться количеством успешно выполненных тестовых заданий. Тесты, в которых требуется воспроизвести теоретические положения или навыки, будем считать тестами нулевого уровня. Тесты, для прохождения которых надо выбрать и обосновать использование теоретического положения или навыка, назовем тестами 1-го порядка. Если ученик должен выбрать, обосновать и определить порядок 2-х теоретических положений или навыков, то в этом случае мы будем иметь тест 2-го порядка и так далее. В соответствии с порядками тестов определяются уровни усвоения S_0, S_1, S_2 . К классу S_0 относятся как навыки, так и неосознанные знания. Отличительная особенность тестов нулевого порядка состоит в прямом указании ученику, что именно он должен воспроизвести. Мы остановимся на первых трех уровнях усвоения, поскольку умения более высоких уровней ученик усваивает быстрее и лучше с помощью редукции к

хімічної реакції має вигляд:

$$v=(ka/2,54) \cdot ((x-5)^2/(x-1))$$

Система DERIVE спроможна обчислювати в аналітичній формі та набліжено: границі, похідні, змішані частинні похідні, розклади Тейлора, інтеграли, суми, добутки та ін.

Висновки. Застосування систем комп'ютерної математики (СКМ) на заняттях вивільняє студентів від рутинних обчислень і збільшує їхній час для обмірковування алгоритмів розв'язку задач, більш обґрунтованої постановки їхнього розв'язку, різноманітного підходу й подання результатів у найбільш наочній формі. Час, що звільнився, можна використати для більш глибокого дослідження математичної сутності розв'язуваних задач і їхнього розв'язання різними методами. Таким чином, СКМ не тільки не позбавляють студентів серйозних математичних навичок, але, навпаки, здатні їх розширити й поглибити.

• Виходячи із усього вище сказаного, використання системи комп'ютерної алгебри Derive, на заняттях з вищої математики є доцільним.

Резюме. У роботі обґрунтовується доцільність використання на заняттях з вищої математики, при підготовці вчителів хімії, системи символічної комп'ютерної алгебри Derive. Наведено приклади розв'язання задач із використанням системи Derive.

Ключові слова – комп'ютерні системи символічної математики, підвищення ефективності проведення занять з вищої математики.

Резюме. У процесі навчання майбутніх учителів хімії вищої математики, з використанням системи Derive, можна розв'язувати велику кількість задач хімічного змісту.

Ключевые слова – компьютерные системы символьной математики, повышение эффективности проведения занятий по высшей математике.

Summary. In this work we grounded the expediency of using the system of symbol computer algebra Derive on the lessons of higher mathematics for preparation of the teachers of chemistry. We gave the examples of solving tasks with the use of Derive system.

Key words – computer systems of symbol mathematics, increasing the effectiveness of taking the lessons in higher mathematics.

Література

1.Раков С.А., Горох В.П., Олійник Т.О., Гармашова Н.М., Якуба М.О. Інформаційні технології в аналітичній геометрії //Навчальний посібник для студентів математичних спеціальностей університетів. – Харків ХДПУ 2000. – С. 134-160.

2.Раков С.А., Ніколаєвська М.І., Олійник Т.О. Організація навчальних дослідницьких робіт з основ математичного аналізу засобами пакету MathCAD //Навчальний посібник. – Харків ХДПУ 1993. – С. 73-93.

3.Дубовик В.П., Юрик І.І. Вища математика // Навчальний посібник для студентів технічних і технологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. – К.: А.С.К., 2003. – С. 260.

Подано до редакції 14.04.2006

перевірені часом, вражають своєю мудрістю і прозорливістю.

Мета статті полягає в аналізі історико-педагогічних витоків сучасної полікультурної освіти.

Виклад основного матеріалу. У трактаті “Загальна порада про виправлення справ людських”, четвертий розділ якого присвячений пампедії, сутність якої Я.А. Коменський тлумачив як “універсальне виховання всього людського роду. У греків *pedia* означає навчання і виховання, завдяки яким люди стають культурними, а *nam* означає всезагальність” [4, с.107]. І далі педагог продовжує, що перше його “бажання полягає в тому, щоб до повноти людяності були розвинені ... всі і кожний, молодь і літні люди, багаті й бідні, заможні і незаможні, чоловіки й жінки, - кожний, кому судилося народитися людиною, щоб кінець кінцем увесь рід людський прийшов до культури незалежно від віку, стану, статі та народності” [4, с.107]. На наш погляд, ці слова цілком влучно віддзеркалюють сутність сучасної полікультурної освіти, оскільки узагальнюючи, можна стверджувати, що загальна мета виховання і полікультурної освіти зокрема – це виростити кожну дитину справжньою Людиною. Британські філологи, етнографи, історики Е. Тайлор і Дж. Фрезер своїми ґрунтовними дослідженнями, результати яких викладені у відомих працях “Міф й обряд у первісній культурі” та “Золота гілка” переконливо доводять культурну єдність різних народів світу, незважаючи на очевидні зовнішні розбіжності в етнічній обрядовості. Отже, сучасна полікультурна освіта має багатівікове народно-педагогічне підґрунтя. Крім того, народна педагогіка різних народів світу обстоє, як провідне завдання, виховання справжньої гідної Людини. Таким чином, на основі аналізу фундаментальних етнографічних творів та надбань народної педагогіки можна стверджувати, що народи світу прийшли емпіричним шляхом до розуміння універсальної цінності Людини та гуманних стосунків між людьми. Для реалізації цієї високої місії Я.А. Коменський достатньо рельєфно окреслює зміст такої освіти, проголошуючи, що друге його бажання полягає в тому, щоб “кожна людина, яка отримала правильну освіту, досягла повноти культури...у багатьох напрямках, в усіх, що сприяють досконалості людської природи; щоб вона вміла знаходити істину і бачити неправду; любила добро і не дозволяла прихилити себе до зла; чинити те, що повинна, і не робити того, чого треба уникати; розумно обговорювала у разі необхідності все і з усіма, ніколи не залишаючись німою, коли треба говорити; і, нарешті, щоб у своєму ставленні до речей, людей і Бога вона діяла помірковано, неквапливо і, таким чином, ніколи не ухилилася від мети, свого щастя” [4,с.107]. Педагог вважає, що правильна освіта може зробити людину мудрою і щасливою, оскільки “всебічна культура духу” сприяє навчанню людей “мудро вирішувати справи земного життя таким чином, щоб у ньому все було надійним”; навчанню людей йти шляхом єдності, щоб не могли відмежовуватися одне від одного, зашкоджуючи собі, прямуючи земними і вічними шляхами та вміли узгоджувати різні думки і позиції навіть протилежні; і, нарешті, були сповнені прагнення єдності слова й діла [4,с.108]. Наведені нами ідеї

Я.А.Коменського концентрують у собі ті аксіологічні засади, на яких має вибудовуватися сучасна освіта взагалі, а не тільки міжкультурна, полікультурна освіта. Класик педагогіки пояснює своє прагнення позбавити від темряви “варварські народи” тим, що людство ніколи не буде цілим, якщо ігноруватиме потреби своїх складових частин, оскільки ціле є цілим, коли не позбавлене якоїсь своєї частки. В той же час надання переваги частині порівняно з цілим свідчить про нестачу здорового глузду або доброї волі. Людина, якщо вона не обмежена і не має злого наміру, повинна найсильніше прагнути блага для всіх, ніж для себе, своїх близьких чи свого народу [4, с.109]. Людей треба навчати *любви до життя* (виділено авторами), оскільки саме вона становить серцевину будь-якого виховання, і полікультурної освіти, зокрема. Складові людської культури, Я.А.Коменський виводить з уроджених потреб людини і зауважує, що культура складається з 12 частин (потреб): 1) кожна людина має бажання жити; 2) жити впевнено, гідно; 3) жити, пізнаючи навколишній світ; 4) жити осяяно, розуміючи те, що вона пізнає; 5) жити вільно, тобто прагнути й обирати те, що загально визнане, як добре, відкидаючи дурне і зле; 6) жити активно; 7) користуватися багатьма речами; 8) користуватися помірно всім, що має; 9) бути шанованою людиною; 10) бути красномовною, щоб виразно і винахідливо передавати свої почуття і знання іншим; 11) відчувати вдячність людей, але без заздрощів; 12) відчувати любов Бога [4,с.111]. Перелічені шляхетні потреби людини, на глибоке переконання педагога, у змозі задовольнити правильна освіта, яка має бути спрямована на те, щоб науками та мистецтвом розвинути природні обдаровання людини; вдосконалювати знання мов; сформувати моральність відповідно до загально визнаних етичних норм та імперативів [3,с.30].

Погляди Я.А.Коменського щодо необхідності опанування іноземних мов, висловлені у XVII столітті, видаються особливо своєчасними сьогодні, коли країни Європи формують єдиний культурно-освітній простір, на приєднання до якого орієнтована Україна. Загально відомо, що громадяни європейських країн у переважній більшості володіють однією або двома і більше іноземними мовами, що можна пояснити об’єктивними причинами історичного розвитку західноєвропейських країн, кордони яких, хоча й не були такими прозорими, як зараз, але європейці мали ширші можливості вільного пересування континентом, ніж громадяни пострадянського простору. А для опанування іноземної мови важливою умовою є іншомовне середовище діяльності і спілкування. Таким чином, на наш погляд, досконале володіння однією і більше іноземними мовами сьогодні можна розглядати як обов’язкову складову полікультурної освіти, оскільки знання іноземної мови – це прямий шлях до пізнання і розуміння культури інших народів, їх світогляду, традицій, звичаїв, історії, літератури, культури взаємостосунків тощо. Історія викладання іноземних мов як навчального предмету налічує вже декілька століть, протягом яких відбувалися зміни у цільових настановах освіти, у принципових підходах до вивчення іноземних мов, у змісті власне навчального предмету “іноземна мова”. У наш час, коли йдеться про головну мету - набуття

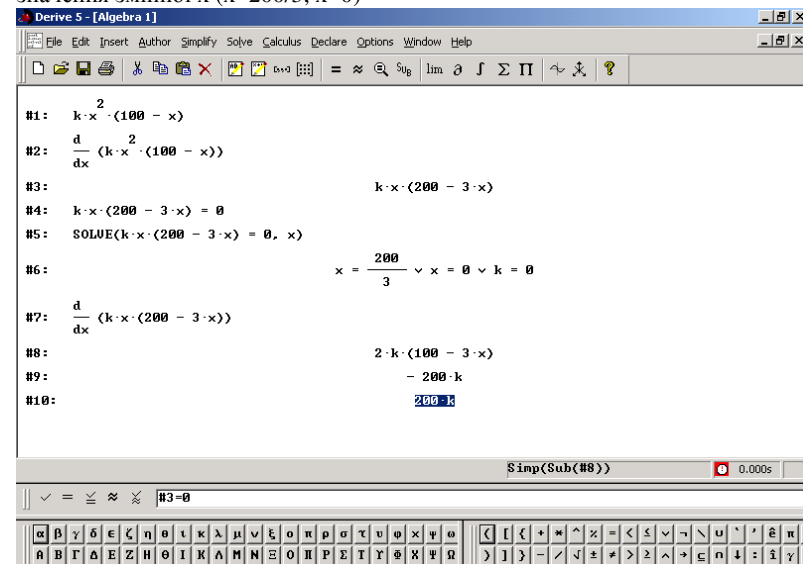
заноситься з унікальним порядковим номером до робочої області вікна Algebra (на кожний введений раніше вираз можна буде потім посилатися за вказаним номером) ;

2. Знаходимо похідну v по x, для чого виконуємо команду **Calculus Differentiate**, наказуючи програмі, по якій змінній обчислюється похідна, і якого вона порядку;

3. Дорівнюємо отриманий результат нулю (#3=0) і виконуємо команду **Solve** (одержимо критичні крапки);

4. Над рядком #3 виконуємо команду **Calculus Differentiate** (знайдемо другу похідну);

5. Досліджуємо її знак у критичних точках, для цього над рядком #8 виконаємо команду **Simplify Variable Substitution**, указавши програмі значення змінної x ($x=200/3$, $x=0$)



Результат за допомогою Derive буде отриманий за лічені секунди, але висновок користувач повинен зробити самостійно.

Дане завдання легко вирішити аналітично, тому що функція швидкості має простий вигляд, але так буває вкрай рідко. Частіше функція є більше складною. Наприклад:

$$1.2CO+O2= 2CO2$$

Знайти об’єм кисню, який необхідно додати до 1 л. оксиду карбону (II), щоб швидкість прямої хімічної реакції була максимальною, якщо швидкість хімічної реакції для даного рівняння має вигляд:

$$v=(ka \ 2/4,81) \cdot ((x-3) / (5-x))$$

$$2.N2+3H2= 2NH3$$

3.Знайти об’єм водню, який необхідно додати до 1 л. оксиду нітрогену, щоб швидкість утворення амоніаку була максимальною, якщо швидкість

технологій, а саме систем комп'ютерної математики, дозволяє підвищити ефективність проведення занять з даної дисципліни. Це відбувається завдяки зменшенню часу на технічні операції, - виконання обчислень, контроль правильності відповідей, облік надання довідки або допомоги; миттєвої реакції програмної системи на допущені помилки; індивідуалізації темпу навчання, з урахуванням рівня знань того, кого навчають; адаптації до типу мислення суб'єкта навчання.

Приклади розв'язання задач із використанням програмного засобу DERIVE

У процесі навчання майбутніх учителів хімії вищої математики, з використанням системи Derive, можна розв'язувати велику кількість задач хімічного змісту. Зважаючи на те, що раніше вивчений матеріал був засвоєний у повному обсязі, можна зосередитися на вивченні нових питань, вирішуючи типові задачі попередніх тем автоматично на комп'ютері.

Для прикладу розглянемо задачу із знаходження максимальної швидкості окислювання оксиду азоту.

Нехай дана газова суміш, яка містить оксид нітрогену (II) NO і кисень. Знайти концентрацію оксигену, при якій оксид нітрогену NO, буде окислюватись з максимальною швидкістю.

Розв'язання задачі в аналітичному виді здійснюється в такий спосіб.

□ Відомо, що швидкість реакції $2NO+O_2=2NO_2$ виражається формулою $v=kx^2y$, де x – концентрація NO у будь-який момент часу; y – концентрація O_2 ; k – постійна швидкості реакції, що не залежить від концентрації реагуючих компонентів, а залежить лише від температури.

Якщо концентрацію газів виразити в об'ємних відсотках, то $y=100-x$ і $v=kx^2(100-x)$. Продиференціюємо v по x , одержимо:

$$v'_x = k(200x - 3x^2) = kx(200 - 3x).$$

Екстремальне значення v набуває в точці, де $v'_x = 0$.

Оскільки $k \neq 0$, то $v'_x = 0$ при $x_1=0$ і $x_2=200/3$.

Знаходимо похідну другого порядку: $\frac{d^2v}{dx^2} = k(200 - 6x)$.

Підставляємо у вираз для $f''(x)$ знайдені значення x_1 і x_2 :

$$\left. \frac{d^2v}{dx^2} \right|_{x=x_1} > 0; \quad \left. \frac{d^2v}{dx^2} \right|_{x=x_2} < 0.$$

Отже, при $x=0$ швидкість окислювання мінімальна, а при $x=200/3$ – максимальна, тому швидкість окислювання оксиду нітрогену буде максимальної, коли газова суміш буде містити $y = 100 - \frac{200}{3} \approx 33,3\%$ оксигену. ■

Рішення цієї задачі за допомогою Derive виробляється в такий спосіб:

1. Вводимо з клавіатури виразу $kx^2(100-x)$, натискаємо клавішу Enter і цей вираз (якщо тільки в ньому немає синтаксичних помилок)

комунікативної компетентності у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: читанні, письмі, мовленні, аудіюванні, викладання іноземних мов орієнтовані на отримання конкретного результату, тобто опанування іноземною мовою як засобом спілкування з представниками інших народів і культур. Безумовно, всі запропоновані протягом історичного розвитку фахівцями шляхи ефективного опанування іноземними мовами мають право на існування і використання у навчально-виховному процесі, але суттєвою умовою досконалого володіння іноземною мовою компетентністю виступає розширення можливостей мобільності студентів, на що націлює вітчизняну систему освіти, підписана Україною Болонська декларація.

Висновки. Підсумовуючи вище означене, можна зробити наступні висновки. По-перше, щоб плідно працювати в галузі полікультурної освіти, треба прискіпливо проаналізувати вже набутий попередніми поколіннями вчителів досвід, перш за все, морального виховання людини, оскільки він концентрує у собі одвічну людську мудрість. По-друге, головною метою полікультурної освіти, на наш погляд, має бути виховання Людини, на чому неодноразово наголошували класики педагогічної теорії і практики – представники різних народів і культур. Отже, перед сучасними освітянами постає завдання визначити, якими знаннями, уміннями і навичками має володіти Людина, якими ціннісними орієнтирами вона має сьогодні керуватися окрім загальнолюдських демократичних цінностей, що має висунути людство як загальну мету своєї життєдіяльності, хоча в цьому напрямку вже є суттєві зрушення. Але цього визначення було б недостатньо, оскільки необхідно шукати ефективні шляхи реалізації завдань полікультурної освіти, що є об'єктивною вимогою сьогодення. По-третє, однією з умов здійснення полікультурної освіти виступає досконале володіння іноземними мовами, що потребує від усіх навчальних закладів і викладачів іноземних мов активізувати власну творчу методичну діяльність для створення учням і студентам іноземномовного середовища спілкування.

Резюме. Автори розглядають педагогічні ідеї Я.А. Коменського про освіту і моральне виховання як історико-педагогічні витoki сучасної полікультурної освіти молоді.

Резюме. Авторы рассматривают педагогические идеи Я.А. Коменского об образовании и моральном воспитании как историко-педагогические истоки современного поликультурного образования.

Summary. The authors reveal Y.A. Komenskiy pedagogical ideas concerning education and moral development as historical bases of modern multicultural education.

Література

1. Ананьян Е. Генезис становлення і розвитку ідей полікультурної освіти // Рідна школа. – 2006. - № 2. – С.12-14.
2. Ковальчук О. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 2004. – 17 с.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие /Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – С. 11-105.
4. Коменский Я.А. Всеобщего совета об исправлении дел человеческих // Педагогическое наследие /Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – С. 106-136.

Подано до редакції 28.03.2006

РОЛЬ МЕДИЦИНСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РАЗВИТИИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ В КРЫМУ В XVIII – НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЯ

*Мокеева Лилия Николаевна
соискатель кафедры педагогики*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. На современном этапе развития образования в Украине особую роль приобретают меценатство и благотворительность, традиции которых накоплены в практике социально-экономических отношений на протяжении XVIII в. и в начале XX в.

Целью данной статьи является ознакомление читателей с влиянием медицинских достижений на благотворительность в Крыму в XVIII – начале XX столетия, а также показать роль знати и медиков в становлении благотворительности на полуострове.

Анализ исследований и изложение основного материала. Анализ исследований показал, что с 1783 года, после присоединения Крыма к России, приток жителей в Крым значительно увеличился. Благодаря своему счастливому положению у моря и своим исключительным климатическим условиям Ялта была объектом внимания для тех людей, кто нуждался и в целебных силах природы.

Как свидетельствуют архивные материалы, на протяжении почти трехсот лет благотворительность в Крыму сосредотачивалась в монастырях.

До XVIII века в России не было заведений, учрежденных государственной властью для оказания помощи людям, неспособным собственными усилиями обеспечить себе средства к существованию. Основание систематической организации общественного призрения было положено указом Екатерины II от 7 ноября 1774 года об «учреждениях для управления губерниями». Им предписывалось, что отныне в каждой губернии должен существовать особый Приказ общественного призрения. На эти приказы возлагалась забота об образовании, лечении, благотворении и борьбе с пороком, устройство народных школ, сиротских домов, больниц, домов для умалишенных, богаделен, работных и смиренных домов. Этим же указом на сельские и городские общины и приходы была возложена обязанность прокармливать бедных, не допуская их до нищеты.

В 1892 году Министерство народного образования поручило через городского попечителя Одесского учебного округа городским учебным руководителям выбрать ведомости для открытия санитарной гимназии с интернатом. К выбору места для размещения лечебницы присоединились городские управления Феодосии, Севастополя, Балаклавы, Ялты.

Мысль о создании климатических колоний для слабых и болезненных детей в городе Ялта впервые возникла в 1905 г. Управляющий Государственными имуществами Таврической губернии Циолковский М.И. подписал 3 октября 1905 г. устав Общества Ялтинской колонии для слабых

экспериментальных данных, для дослідження моделей з обліком їхньої хімічної структури й оцінки меж застосування отриманих результатів, використання основних методів і прийомів обробки експериментальних даних для хімічних систем і явищ, умінь аналітичного мислення й математичного формулювання задач хімічного змісту.

У процесі навчання математики студентів, доводиться вилучати з розгляду багато задач, що мають практичну цінність, оскільки їхні рішення супроводжуються громіздкими обчисленнями, що займають багато часу й утруднюють розв'язання таких задач.

Мета статті – показати можливість використання комп'ютерних систем в навчанні студентів хіміко-біологічного факультету.

На дисципліну «Вища математика», що викладається студентам хіміко-біологічного факультету, відводиться всього 54 години, тому необхідний ретельний аналіз змісту занять, відбір розв'язуваних задач і вибір технічних засобів навчання. Студенти мають порівняно невеликий досвід роботи з комп'ютером, що утруднює можливість використання складних систем комп'ютерної математики, таких як Maple, Mathematics, MatLAB, MatCad. Необхідна комп'ютерна система, якою можна було б користуватися, не витрачаючи на її вивчення багато часу. Це має бути зручний у користуванні інструмент, що надає широкі можливості, що можна використати, не замислюючись, як він функціонує.

Важливо, щоб цей інструмент відповідав таким вимогам: звична форма запису формул; одержання відповіді в символічному вигляді; всі формули незалежні, як на аркуші паперу, їхній зв'язок - у владі користувача; ніякого програмування.

Аналіз досліджень і публікацій [1-3] показав, що вище перерахованим вимогам задовольняє система Derive 5, що володіє рядом переваг перед іншими системами. Вона не вимоглива до апаратних ресурсів ПК. Ранні версії її працюють навіть на ПК класу IBM PC XT без жорсткого диска. При розв'язанні задач помірної складності вона показує більш високу швидкість і більшу надійність розв'язку, ніж перші версії систем Maple у Mathematica. Мовою реалізації є Ліпс - одна з найвідоміших функціональних мов, орієнтованих на розв'язання задач штучного інтелекту й побудови експертних систем.

Введення математичних символів у цьому середовищі виконується із клавіатури набором слів (inf, abs і т.д.). Система дозволяє проводити аналітичні та чисельні перетворення в різноманітних галузях математики (диференціальне та інтегральне числення, алгебра, геометрія, диференціальні рівняння, математична статистика і т.п.), може використовуватись при проведенні математичних розрахунків. Графічний редактор дозволяє одержувати двовимірні графіки в декартовій і полярній системах координат і тривимірної графіки, які автоматично масштабуються.

Derive добре справляється з досить важливою роллю навчальної системи комп'ютерної алгебри початкового рівня.

Виклад основного матеріалу. Використання сучасних комп'ютерних

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5 – С. 34.

4. Маслов В. И. Основні функції системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів // Радянська школа. – 1987. – №5. – С. 62-65.

5. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. - М. Изд. Моск. ун-та, 1969. – 183 с.

6. Шишов С. Е., Агапов И. Н. Компетентностный подход к образованию как необходимость. // Мир образования – образование в мире. – 2001. – №4. – С. 8.

Подано до редакції 14.04.2006

УДК 378.134:54:004+517.22

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ В ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗАХ

Єремєєв Володимир Сергійович
доктор технічних наук, професор,
Білінська Наталія Анатоліївна
аспірант кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Інформатизація суспільства є характерною рисою на сучасному етапі його розвитку. Одним з головних напрямків процесу інформатизації є інформатизація освіти.

Науково-технічний прогрес став важливою передумовою для висування якісно нових вимог до професійно-педагогічної підготовки фахівців. Як наслідок, у наш час іде процес усе більш активного використання програмних засобів і систем навчального призначення для підтримки традиційних методів навчання. Широкого застосування протягом останніх років, набули комп'ютерні системи символічної математики, такі, як Derive, Maple, Mathematics, MatLAB, MatCad і ін.

Кожна із зазначених систем орієнтована на конкретний клас задач. Ці системи засновані на різних підходах і базових алгоритмах, хоча мають досить широке коло спільних можливостей та подібних задач. Наприклад, середовище MatCad, маючи достатню міць і універсальність, використовує вхідну мову, близьку до природного математичного, середовище MatLAB, орієнтоване на матричні й векторні обчислення. Середовище Derive орієнтоване, головним чином, на символічні обчислення. Разом із тим, кожна з таких систем не обмежує виконанням суто перерахованих операцій.

Загальним для систем комп'ютерної алгебри є те, що всі їхні можливості реалізуються за допомогою закладених у них алгоритмів, до яких користувач не звертається, в силу чого при роботі із системами комп'ютерної алгебри немає необхідності використовувати програмні засоби нижчого рівня. Ці системи мають дружній інтерфейс, реалізують велику кількість стандартних і спеціальних математичних операцій, оснащені потужними графічними засобами й мають власні мови програмування.

Кінцевою метою фундаментальної математичної освіти є вміння випускниками застосовувати сучасні математичні методи на практиці. Метою викладання вищої математики в майбутніх учителів хімії є формування базових математичних знань для рішення задач у професійній діяльності, для використання математичних методів обробки

і болезнених дітей. Высоко ценили лечебные свойства южнобережного климата выдающиеся деятели русской медицины С.П. Боткин, Г.А. Захарьин, А.А. Остроумов, В.Н. Дмитриев, Ф.Т. Штангеев [1-3].

С середины XIX века российские врачи направляли сюда больных туберкулезом различной этиологии и лечили их на собственные сбережения.

В.Н. Дмитриев, сам больной туберкулезом легких, приехал в Ялту в 1867 г. На основании систематических наблюдений он составляет характеристики микроклиматических особенностей разных участков Южного берега Крыма. В.Н. Дмитриев первым начал практиковать лечение туберкулеза виноградом и кефиром, изучал влияние на больных морских купаний.

Ф.Т. Штангеев начал исследования по влиянию климата ЮБК на туберкулезных больных в 1874 г. Свои наблюдения он подытожил в 1886 г. в монографии «Лечение легочной чахотки в Ялте», где наглядно показал, что климат ЮБК «самый важный деятель, ради которого больные туберкулезом отправляются на юг», настаивал на длительном пребывании больных на юге.

На рубеже XIX-XX веков в Ялте начали открывать санатории для лечения больных туберкулезом, причем не только богатых, но и бедных. Ялтинская санатория для недостаточных чахоточных больных в память Императора Александра III была основана в 1899 г. по инициативе княгини Марии Владимировны Барятинской на земле (более 19 десятин), выделенной из царского имения «Массандра». Часть денег на организацию санатория была выдана Государственным казначейством, часть – собрана по подписке. В состав комиссии по устройству санатория входили В.Н. Дмитриев и архитектор О.Э. Вегнер, который безвозмездно разработал общий технический план санатория, детальные планы первых корпусов, руководил их постройкой. Санаторий был устроен по американской системе в виде отдельных павильонов, связанных с главным домом для дневного пребывания. Первое здание было освящено 12 (25) января 1901 г. в присутствии императора Николая II и его сестер.

В 1912-1914 гг. также под патронатом императорской фамилии рядом с санаторием им. Александра III на землях, выделенных из царского имения «Массандра», был построен противотуберкулезный санаторий Морского ведомства им. Императрицы Александры Фёдоровны.

После установления в Крыму советской власти на базе указанных здравниц были организованы три противотуберкулезных санатория: «Пироговский» (ныне – клиника им. Н.И.Пирогова Крымского НИИ им. И.М.Сеченова), «Боткинский» и «Морской» (ныне - Приморская территория института). На территории, занимаемой ныне Домом творчества «Актер», находился противотуберкулезный санаторий «Здравница».

Но для эффективной борьбы с туберкулезом нужно было перейти от наблюдений, проводимых врачами-энтузиастами, к планомерному научному изучению влияния на больных туберкулезом климата ЮБК –

главного в то время лечебного фактора при данной патологии. Поэтому Ялтинское общество предложило, нарком здравоохранения поддержал, а I-й съезд курортологов в Симферополе 25 августа 1921 г. решил создать в Ялте Институт туберкулеза в ведении Южнобережного курортного управления.

Институт был открыт 1 января 1922 г., он расположился на месте указанных выше четырех санаториев. На институт возлагались задачи изучения особенностей течения туберкулеза в условиях ЮБК и разработки методов его климатотерапии, изучения механизмов действия климатических факторов на здоровый и больной организм, подготовки врачей и оказания методической помощи противотуберкулезным санаториям Крыма.

Первоначально в институте было 5 научно-лечебных подразделений, в том числе 4 клиники на 225 коек (легочная, хирургическая, горловая, детская) и патолого-анатомическое отделение. Первым директором института был Н.А.Зевакин. Использование климатических факторов позволило добиваться довольно высокой эффективности лечения – 70-80 % улучшения.

В лечении на ЮБК нуждались не только больные туберкулезом, в связи с чем постоянно увеличивалось число лечебных учреждений нервно-соматического профиля, где 15 коек было предоставлено для бедных.

Для научной разработки методов климатотерапии больных указанного профиля летом 1928 г. был открыт Климато-фтизиатрический лечебный институт им Н.А. Семашко. Институт имел терапевтическую и неврологическую клиники по 60 коек, водолечебницу, физиотерапевтическое отделение, лаборатории. В 1929 г. клиническая база была увеличена на 300 коек.

Институт физических методов лечения им. И.М.Сеченова. В мае 1914 г. в Севастополе открылся Городской Романовский институт физических методов лечения (ИФМЛ) – первое в России научное учреждение такого профиля.

Ещё в 1891 г. Н.А.Пшерадский, гласный Севастопольской городской думы, предложил открыть бальнеолечебницу с морскими ваннами и грязелечением, но строительство здания для неё началось только в 1910 г., причем половина здания предназначалась под бани.

В 1912 г., когда строительство было в основном закончено, Севастопольское городское самоуправление на должность директора лечебницы пригласило крупного ученого-невропатолога профессора Александра Ефимовича Щербака.

Он расширил профиль создаваемого учреждения, введя в число используемых в нем лечебных средств физические факторы, настоял на том, чтобы велась не только лечебная, но и научно-исследовательская работа. А.Е. Щербак предложил создать физиологическую лабораторию для экспериментальных исследований и клинической санаторий как базу для лечебной и научно-исследовательской работы. Иными словами, он превратил предполагавшуюся бальнеолечебницу в первый в мире

складовых є інваріантними, це компетенції, що стосуються роботи з інформацією у різних її формах і представленнях та роботи з комп'ютерною технікою. Ці компетенції є обов'язковими складовими інформаційної компетентності майбутнього фахівця незалежно від сфери та напрямку його діяльності.

В той же час, що до складу процесуально-діяльнісного компоненту інформаційної компетентності майбутнього фахівця входять інваріантні та варіативні компетенції. Перші визначають здатність щодо застосування інформаційних та комп'ютерних технологій при розв'язанні загальних задач, а другі визначатимуть здатності майбутнього фахівця застосовувати сучасні технології при розв'язанні задач, що виникають у його професійній діяльності фахівця.

Висновки. Професійно-інформаційний компонент інформаційної компетентності майбутнього фахівця являє собою набір компетенцій, що входять до складу інформаційної компетентності майбутнього фахівця. Це інформаційна складова, комп'ютерна та процесуально-діялісна складова. Остання якраз і відображає особливість зміст професійної діяльності фахівця певного профілю через наявність у ній компетенцій, характерних для його професійної діяльності. Тобто особливості змісту інформаційної компетентності фахівця певного напрямку будуть показані через зміст варіативних компетенцій, що увійшли до складу процесуально-діялісної компоненти інформаційної компетентності майбутнього фахівця.

Резюме. У статті наведено різні підходи до визначення понять «компетентність» та «компетенція», визначено поняття «інформаційна компетентність майбутнього фахівця». В статті описано концептуальний підхід до визначення структури інформаційної компетентності фахівця на основі компонент-компетенцій та змісту професійної діяльності фахівця.

Резюме. В статье приведены разные подходы к определению понятий «компетентность» и «компетенция», определено понятие «информационная компетентность будущего специалиста». В статье описан концептуальный подход к определению структуры информационной компетентности специалиста на основе компонент-компетенций и содержания профессиональной деятельности специалиста.

Summary. In this article are resulted different approaches to determination of concepts «competence» and «jurisdiction», certainly concept «informative competence of future specialist». In the article is described conceptual approach to determination of structure of informative competence of specialist on the basis of it's components and maintenance of professional activity of specialist.

Література

1. Clay S. T., Harlan S., Swanson J. The Launching Pad: Delivering Information Competence through the Web. - [Електронний ресурс] - Електрон. дан. – UCBS Library, 2005. – Режим доступу: <http://www02.library.ucsb.edu>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

2. Thomas Bartholomé, Paolo Buoso, Caterina Carrà. Optional course Information Competence - [Електронний ресурс] - Електрон. дан. - Free university of Bozen – Bolzano, 2005. – Режим доступу: <http://www.unibz.it/library/informationcompetence/allstudents/index.html?languageid=EN>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

стосовно роботи з інформацією) складається з: вміння використовувати сучасну комп'ютерну техніку для електронної обробки документів, для збереження даних в електронному вигляді; вміння проводити пошук даних, збережених на комп'ютері; вміння проводити пошук необхідної інформації в Інтернеті; вміння використовувати засоби сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій для спілкування (електронна пошта, інтерне-пейджери, списки розсилки); знання основ мережевого етикету; усвідомлення переваг використання комп'ютерної техніки; знання, які задачі розв'язні за допомогою комп'ютера, а які – ні; уміння вибирати програмне забезпечення з ряду аналогів.

Перераховані три компоненти (інформаційний, комп'ютерний та процесуально-діяльнісний) описують об'єктивні характеристики фахівця, необхідні для наявності інформаційної компетентності. Але окрім об'єктивних рис, до структури інформаційної компетентності входять суб'єктивні риси особистості. Таким чином, визначені нами компоненти інформаційної компетентності майбутнього фахівця можна представити у вигляді двох груп компонент – особистісної та професійно-інформаційної.

Особистісна компонента інформаційної компетентності майбутнього фахівця визначає суб'єктивні риси особистості фахівця, які сприяють успішній реалізації професійної діяльності майбутнього спеціаліста та його успішній роботі в умовах застосування інформаційних та комп'ютерних технологій під час здійснення професійної діяльності. До цих рис відносяться здатність до рефлексії, самоусвідомлення власної діяльності, комунікативні здібності, здатність до самоорганізації та організації інших людей, можливості швидкої мобілізації та зміни характеру виконуваної діяльності.

Професійно-інформаційна компонента інформаційної компетентності визначає об'єктивні характеристики особистості, а саме сукупність професійних знань, умінь, навичок, що стосуються роботи з сучасними інформаційними та комп'ютерними технологіями та здатностей їх застосовувати до розв'язання професійних задач.

Розглянувши компетенції які в сукупності складають інформаційну компетентність майбутнього фахівця, можна визначити деякий їх набір, який повинен входити до складу інформаційної компетентності майбутнього фахівця і не залежати від змісту та характеру виконуваної ним професійної діяльності. Тобто інформаційна компетентність майбутнього фахівця будь-якого профілю незалежно від змісту виконуваної ним професійної діяльності повинна визначати здатності та знання фахівця стосовно роботи з інформацією та комп'ютерними технологіями. Такі компетенції ми назвемо інваріантними. Але окрім цих компонент до складу інформаційної компетентності майбутнього фахівця певного професійного напрямку повинні входити компетенції, визначені саме особливостями його професійної діяльності. Ці компетенції ми назвемо варіативними. Зміст варіативних компетенцій визначатиметься змістом та характером професійної діяльності фахівця.

Компетенції, що входять до складу інформаційної та комп'ютерної

клинический научно-исследовательский институт физиологического профиля.

Он добился, чтобы цены на лечение в институте были доступными для лиц с ограниченными средствами.

Началась первая мировая война, а затем гражданская война. Институту был передан санаторий на 50 коек для лечения раненых. Лечились в институте и больные из других санаториев Севастополя.

Период с 1921 по 1928 годы можно охарактеризовать как восстановительный. Производится капитальный ремонт здания института, расширяются физиотерапевтические отделения, организуются клиники и лаборатории, увеличивается пропускная способность института, улучшается качество лечения больных.

В этот период получили всеобщее признание научные исследования института. В 1928 г. в институте было 16 научных и лечебных подразделений. Функционировали: 8 отделений, 4 кабинета, аптека, 2 лаборатории. При институте был клинический санаторий на 250 коек. Здесь лечились больные с заболеваниями центральной и периферической нервной системы, органов крово- и лимфообращения, дыхания, пищеварения, ЛОР-органов, эндокринного аппарата, обмена веществ, крови, опорно-двигательного аппарата, кожи, мочеполовых органов, с гинекологическими и венерическими заболеваниями.

В 1935 г. число коек в клиническом отделе увеличивается до 135. В нем открывается детская клиника для лечения последствий полиомиелита и мышечных дистрофий.

Исследования, начатые в Институте физических методов лечения в г. Севастополе, по существу положили начало отечественной научной физиотерапии.

К этому времени были известны такие методы лечения, как гальванизация, дарсонвализация, франклинизация, диатермия, магнитотерапия, светолечение и другие виды физиотерапии.

Теория вегетативно-рефлекторного действия физических факторов и её применение на практике является основным итогом научных поисков института в 20-40-е годы.

Второе важное направление исследований института – физиологическое обоснование метода электрофореза. Ещё в 1925-1926 гг. А.Е. Щербак провел первые эксперименты по ионофорезу йода, доказал возможность его глубокого проникновения в организм, распространения по кровеносным и лимфатическим сосудам. Был также изучен электрофорез ионов кальция, брома, цинка и других.

В 20-е годы в институте был сконструирован аппарат для изучения биологического действия коротких и ультрафиолетовых электромагнитных волн (М.С. Шмидт). В эксперименте было изучено их тепловое действие, влияние на солевой, углеводный, азотный обмен, на физико-химические свойства крови, на вегетативную систему, что дало возможность применить этот фактор (УВЧ-терапия) в клинике.

Если становление аппаратной физиотерапии связано с Институтом

физических методов лечения, то медицинскую климатологию и климатотерапию в 20-30-е годы развивали преимущественно ученые Института климатотерапии туберкулеза.

Были изучены метеорологические особенности сезонов, радиационный режим, динамика воздушных масс и отдельных метеозлементов, химический состав и ионизация воздуха на Южном берегу Крыма. Дана сравнительная оценка климата Ялты и средней полосы СССР. Охарактеризованы микроклиматические особенности Алупки, Ливадии, Мисхора, Симеиза, среднегорной полосы.

Научное изучение климата Южного берега Крыма, обоснование его использования в лечебных целях явились крупнейшим вкладом института в медицинскую климатологию. В 20-30-е годы А.П. Омелянец и Е.А. Нильсен изучали влияние морских бризов на вегетативные рефлексы. Н.Н. Калдинин исследовал радиационный и тепловой режим тела при солнечном облучении. Была доказана возможность лечебного применения солнечных облучений, аэротерапии, морских купаний при невралгии, гипертонической болезни, бронхиальной астме, хронических нефритах.

Поскольку климатотерапия являлась основным средством лечения туберкулеза в 20-30-е годы, эти исследования были более масштабными, чем в Институте физических методов лечения.

Решающий вклад института в научную разработку вопросов гелиотерапии туберкулеза, неспецифических заболеваний легких, заболеваний сердечно-сосудистой и нервной систем.

Второй важный метод климатотерапии – аэротерапия. Максимальное использование свежего воздуха во все сезоны года в условиях Южного берега Крыма пропагандировал В.Н. Дмитриев. Он писал: «Надо считать не часы, отведенные для пребывания на чистом воздухе, а наоборот, часы, проводимые в комнатах, и считать их потерянным временем или даже и того хуже – временем, приносящим зло вместо добра».

Пребывание больных на воздухе во все сезоны года, включая зиму, практиковались в институте климатотерапии с первых лет его существования.

Одним из самых сильных климатотерапевтических воздействий является таласотерапия. В неё входит использование с лечебной целью всех природных факторов, связанных с пребыванием у моря. Наиболее активной частью таласотерапии являются морские купания.

Говоря о таласотерапии, следует указать на благоприятное действие морского воздуха на организм больных туберкулезом. Ещё в 1932 г. Н.Ф. Голубов показал, что морские соли вызывают рубцевание каверн в легких. Это привело к мысли применять при туберкулезе легких ночной сон на берегу моря («морская аэротерапия»).

В институте изучались вопросы химиотерапии и хирургического лечения туберкулеза в сочетании с климатотерапией.

Большое внимание уделялось изучению этиологии и патогенеза туберкулеза. В 20-30-е годы изучение этих вопросов велось под руководством крупного ученого патоморфолога Ю.М. Кернера. Он

здатности щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті. Таким чином, інформаційна компетентність є сукупністю трьох компонентів: інформаційна компонента (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення); комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна компонента (що визначає уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); компонента застосовності (яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач).

Підходячи до розгляду структури та змісту інформаційної компетентності фахівця, слід пам'ятати, що інформаційна компетентність синтезує у собі, по-перше, загальні вимоги до спеціаліста, як особистості, до його знань, умінь, навичок та здатностей застосовувати все це при використанні засобів сучасної техніки та в умовах життя в інформаційному суспільстві; по-друге, - особливості його професійної діяльності з використанням засобів інформаційних технологій; і, по-третє, - конкретний прояв цих властивостей, вимог, особливостей особистості у діяльності окремого спеціаліста.

Проаналізувавши змістовне наповнення кожної із складових частин інформаційної компетентності, ми розробили структурно-компонентне наповнення кожної складової.

Розглядаючи інформаційну компетентність як компоненту професійної діяльності фахівця, що стосується застосування сучасних інформаційних технологій, ми визначили інформаційну компетентність як набір трьох компонентів – інформаційної, комп'ютерної та процесуально-діяльнісної компоненти.

Інформаційна складова визначає компетенції, що стосуються роботи з інформацією у різних її формах і представленнях, вона представляє собою сукупність наступних умінь та здатностей: вміння визначати інформаційну потребу та предмет дослідження; вміння використовувати інформацію у професійній діяльності та повсякденному житті; знання юридичних, правових та економічних норм використання інформації; вміння здійснювати пошук інформації та використовувати для цього різні інформаційні джерела; вміння проводити критичний аналіз та оцінку інформації.

Комп'ютерна складова (визначає компетенції, що стосуються роботи з комп'ютерною технікою) визначається таким переліком знань та умінь: знання теоретичних основ функціонування комп'ютерної техніки; знання основ збереження інформації та вміння працювати з операційними системами; вміння працювати з офісними програмами; знання основ гіпертекстової технології; вміння працювати в мережі Internet ; вміння працювати з електронною поштою; вміння працювати з електронними довідниками і базами даних; вміння працювати із спеціалізованим програмним забезпеченням;

Процесуально-діялісна складова (визначає компетенції, що стосуються використання засобів сучасних інформаційних технологій

Так, поняття "компетентність" дослідниками трактується як: інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що засновується на знаннях (І.А. Зимня) [3, с.33]; готовність на професійному рівні виконувати свої посадові і фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів (В.І. Маслов) [4, с.63]. Поняття "компетенція" визначається як діяльнісна складова отриманої освіти, що допомагає проявитися знанням, умінням і навичкам у незнайомій ситуації, тобто є більш високим рівнем узагальнення останніх (С.Е.Шишов і І.Н.Агапов) [6, с.12].

Історико-педагогічний аналіз проблеми дослідження дозволив виділити три етапи становлення та розвитку компетентного підходу в освіті. Перший етап (1960 – 1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат категорії "компетентність", створенням передумов розмежування понять компетенція і компетентність. Другий етап (1970-1990 р.) характеризується використанням категорії "компетентність" у теорії і практиці вивчення мов (особливо іноземних). Третій етап розвитку компетентного підходу характеризується тим, що в документах та матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло так званих ключових компетенцій, які повинні стати обов'язковим результатом освіти.

Останні два десятиріччя відзначають широке застосування комп'ютерної техніки та інформаційних технологій у різних сферах життя і діяльності особистості. Тому коли йдеться про компетентність спеціаліста, до складу знань, умінь, навичок та здатностей їх застосовувати повинні входити і здатності, що стосуються роботи з інформаційними та комп'ютерними технологіями та сучасним програмним забезпеченням.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що дослідники розглядають інформаційну компетентність як інтегральне особистісне утворення, що характеризує зрілу особистість людини сучасного інформаційного суспільства й таке, що охоплює три основні підструктури особистості – мотивацію; здатності; досвід (П.В.Беспалов). Інформаційну компетентність також визначають як набір компетенцій, які дозволяють: визначати необхідність інформації; здійснювати ефективний доступ до інформації; оцінювати інформацію критично і поєднувати її у нове знання (Томас Бартоломе, Паоло Буосо, Катерина Кара) [2]; як уміння: визначати необхідність інформації; визначати проблему дослідження; формулювати стратегії пошуку; організувати інформацію; оцінювати інформацію; підтримувати інформацію в активному стані (С.Т.Клей, С.Харлан і Дж.Свенсон (S. T. Clay, S. Harlan, J. Swanson)) [1].

Проаналізувавши існуючі підходи до визначення поняття "інформаційна компетентність", ми визначаємо інформаційну компетентність як інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею у всіх її формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, та

розробити схему імуннобіологічних фаз туберкулеза, пропонує класифікацію форм туберкулеза, в якій патологоанатомічна картина доповнюється імунологічною характеристикою процесу. Вершиною творчості туберкулеза як захворювання всього організму, ведуче до порушення білкового обміну не тільки в області патологічного очага, але і в усіх інших органах внаслідок впливу туберкулезного токсину. С проблемами реактивності організму тісно пов'язано вивчення порівняльної ефективності лікування в різних кліматичних зонах. Ще в 1929 г. М.А. Клебанов показав, що туберкулез протікає більш благополучно у жителів Ялти, ніж у жителів середньої смуги.

С перших років існування ІКТ практикувалося хірургічне лікування туберкулеза. В 20-і роки в хірургічній клініці працював Н.Г. Стойко, ставший одним з засновників вітчизняної фтизіохірургії. В своїх роботах він обґрунтував перевагу двохетапного виконання торакопластики перед одноетапним, визначив терміни між етапами, відставав місцеву анестезію при цій операції.

Розробка методів гортанно-легочного туберкулеза явилася важливим внеском інститута в розвиток фтизіатрії.

Ще однією напрямком досліджень інститута в області фтизіатрії – розробка методів курортного лікування кістково-суглобового туберкулеза у дітей. Ці дослідження велися в Євпаторійському філіалі інститута, який був відкритий на базі санаторія ім. Н.К.Крупської в 1948 г.

Таким чином, інститут вніс великий внесок в розвиток вітчизняної фтизіатрії. Головною його заслугою є розробка методів кліматотерапії туберкулеза і комплексних методів лікування, в яких кліматотерапія поєднується з лікарським, хірургічним і іншими методами. Крім того, вченими інститута були розроблені ефективні хірургічні і інші некліматичні методи лікування туберкулеза легких і інших органів.

Питання лікування хронічних неспецифічних захворювань органів дихання (ХНЗЛ) в 20-30-і роки вивчалися переважно в Інституті фізичних рефлексів, були розроблені методики лікування бронхіальної астми, яку в ті роки вважали респіраторним неврозом.

В експерименті вивчені закономірності розвитку запального процесу в легенях, взаємозв'язок імунітету і запалення. Встановлено, що при запаленні легень не тільки виникають патологічні зміни тканин в запальному очагу, але і порушується енергопродукція в клітках інших органів.

Вивчення патогенезу і розробка методів клімато-фізіотерапії неспецифічних запальних захворювань легень стали великим внеском в розвиток пульмонології і створили наукову базу для перепрофілювання курортів ЮБК на лікування ХНЗЛ.

В інституті розробляли методи лікування різноманітних захворювань. В наше час їх можна віднести до кардіології, неврології, артрології, гінекології, офтальмології і т.д.

В 20-30-е годы А.Е. Щербак и его сотрудники применили кальций-ионофорез при прогрессирующей мышечной дистрофии, гипофункции паращитовидных желез, дистрофических изменениях в костях. В 30-е гг. А.Г. Сургучев предложил возможности лечения на Южном берегу Крыма больных хроническим нефритом.

В 40-80-е годы С.Я. Троценко, О.В. Глебова, М.Е. Егорова, С.Я. Гуз продолжали исследования лечения на Южном берегу Крыма больных хроническим нефритом. На основе клинических и экспериментальных данных было установлено, что в теплое время года больные хроническим нефритом с умеренным нарушением функции почек могут успешно лечиться в климатических условиях ЮБК. Эта работа послужила основанием для открытия специализированных почечных отделений в ялтинских санаториях.

Исследования в области кардиологии начались в Институте физических методов лечения в 20-е годы. Воротниковый метод стал применяться для лечения гипертонической болезни, атеросклероза, стенокардии, ангионевроза, кардиоревматизма (В.А. Глинка).

Кардиологические исследования были расширены в послевоенные годы. Было установлено, что климат Южного берега Крыма благоприятно влияет на больных гипертонической болезнью 1 и 2 стадии, ишемической болезнью сердца, перенесших инфаркт миокарда, больных с ревматизмом в неактивной фазе.

Научное обоснование возможности успешного лечения на Южном берегу Крыма больных сердечно-сосудистыми заболеваниями расширило возможности их санаторного лечения.

Неврологическая тематика всегда занимала важное место в научных исследованиях института. С 1914 г. научное руководство этим направлением осуществлял А.Е. Щербак, в 1932 – 1963 гг. Б.В. Лихтерман, с 1963 по 1993 гг. – В.А. Ежова.

В 20-30-е годы были разработаны методы лечения мигрени, мышечных атрофий, спастических параличей, гемипарезов, паркинсонизма, бокового амиотрофического склероза, неврозов с использованием ионных рефлексов – йодного, цинкового, бромистого (А.Е. Щербак, Е.А. Нильсен, Б.В. Лихтерман).

Больших усилий потребовала от института разработка методов лечения боевых поражений нервной системы в Великую Отечественную войну. Исследования велись в условиях эвакуации на несовершенной клинико-лабораторной базе ограниченным коллективом сотрудников. Тем не менее были созданы методы, способствовавшие более быстрому возвращению на фронт раненых воинов.

Г.М. Славский исследовал влияние сегментарно-рефлекторного метода терапии на скорость заживления ран черепа. Был разработан метод комплексного лечения ранений периферических нервов. Большое внимание уделялось лечению нейрогенных контрактур (Е.А. Нильсон, Б.В. Лихтерман, И.Я. Брук, О.Н. Гольдман).

В годы войны институт решил ряд научных вопросов лечения боевых

УДК 371

КОНЦЕПЦІЯ ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

*Баловсяк Надія Василівна
старший викладач*

Чернівецький торговельно-економічний інститут

Постановка проблеми. Соціальні та політичні зміни в Україні, процеси глобалізації та інтеграції світової спільноти, наміри України щодо входження в Європейський економічний простір обумовили необхідність модернізації системи професійної підготовки фахівців економічної галузі.

Одним з найважливіших завдань вирішення цієї проблеми є адаптація майбутніх фахівців до світових тенденцій економічного та соціального розвитку в умовах інформатизації суспільства. Вирішення цієї проблеми можливе лише за умови формування у майбутніх фахівців здатностей використовувати сучасні інформаційні технології та програмне забезпечення у своїй професійній діяльності ще у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Метою освіти на сьогоднішній день є формування висококваліфікованої особистості фахівця, здатного в майбутньому виконувати професійні обов'язки на такому рівні, який вимагає суспільство.

Соціально-економічні зміни в суспільстві призвели до необхідності здійснення адекватних змін у системі освіти. Однією з відповідей сучасної системи освіти на зміни в суспільстві стала концепція компетентної освіти.

Концепція компетентності стала однією з провідних педагогічних теорій сучасності. Вона включає широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, які одержуються в процесі навчання.

Система освіти тоді може вважатись ефективною, коли в результаті її діяльності буде компетентна особистість, яка володіє не тільки знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за дану діяльність. Таким чином, основною метою сучасної освіти вважається виховання і розвиток компетентної особистості саме в такому розумінні [5, с.27].

Мета статті – проаналізувати різні підходи до визначення понять «компетентність» та «компетенція», визначити поняття «інформаційна компетентність майбутнього фахівця». Описати концептуальний підхід до визначення структури інформаційної компетентності фахівця на основі компонент-компетенцій та змісту професійної діяльності фахівця.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. У науковій літературі існують різні тлумачення цієї категорії, які, хоч і принципово не відрізняються одне від одного, проте виділяють різні категорії цього поняття. Представляється доцільним розділити часто використовувані як синоніми поняття "компетенція" і "компетентність".

факультету не були ознайомлені з комп'ютерними методами символічних обчислень при вивченні фундаментальних математичних курсів, тому стиль виконання лабораторних та індивідуальних робіт істотно відрізняється від стилю студентів спеціальності „Інформатика”, оскільки останні активно використовують сучасні комп'ютерні засоби.

Слід відмітити, що на підготовку студентів до виконання найпростіших операцій та до роботи в програмному середовищі пакета комп'ютерної алгебри Maple витрачається додатковий час. Відмітимо, що, по-перше, сучасна молодь практично не має психологічного бар'єру щодо спілкування з комп'ютерними програмами, по-друге, аудиторні практичні заняття не витрачаються на опанування комп'ютерних методів – вироблення навичок проходить під час самостійної роботи, передбаченої навчальним планом, по-третє, витрачений час суттєво окупується на старших курсах та у подальшій роботі фахівця.

Резюме

Обґрунтовано впровадження пакетів символічних обчислень у навчання вищої математики, зумовлене вимогами до знань та умінь сучасного науковця. Зазначено, що включення комп'ютерної алгебри до самостійної роботи студентів істотно сприяє розвитку пізнавальних можливостей.

Резюме

Обосновано использование пакетов символічных вычислений при изучении высшей математики, вызванное требованиями к знаниям и умениям современного исследователя. Отмечено, что включение компьютерной алгебры в самостоятельную работу студентов способствует развитию возможностей познания.

Summary

Application of the computer algebra to the studying of higher mathematics was substantiated because of the requirements to knowledge and ability of modern researcher. It was shown that the inclusion of the computer algebra to student's independent research promotes intellectual development.

Література

1. Авраменко О. В., Шевченко Н. Г. Maple 9 та 1230 інтегралів або Символьні обчислення у математичному аналізі. Частина 1. – Кіровоград: Антураж А, 2004. – 128 с.
2. Триус Ю. В., Бакланова М. Л. Проблеми і перспективи вищої математичної освіти. //Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – № 3(10) – 2005. – 380 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М.: ACADEMIA, 2001. – 272 с.
4. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики. //Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць/ Редкол. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Вип. 7. – 2003. – 263 с.
5. Інформатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: Підручник. – К.: Каравела, 2004. – 464 с.
6. Раков С. А. Математична діяльність та її підтримка засобами інформаційних технологій. //Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць/ – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Вип. 3 – 2001. – 287 с.

Подано до редакції 14.04.2006

поражений нервной системы и внес определенный вклад в развитие военной медицины.

В отделении института в г. Евпатории в 40-60-х годах проведены многочисленные исследования по изучению влияния климатопродур (солнечные ванны и морские купания) на детей с последствиями полиомиелита (Н.Е. Мольская). Изучались также вопросы бальнеолечения на курорте Саки больных с последствиями травматических повреждений позвоночника и спинного мозга (И.Л. Бенькович).

Выводы. Подводя итог изложенному, можно сказать, что трудами ученых института заложены основы физиотерапии, медицинской климатологии и климатотерапии как отраслей медицинской науки. Разработка методов санаторно-курортного лечения заболеваний нервной системы, кардиологии, терапии, пульмонологии, фтизиатрии, медицинской климатологии и климатотерапии является крупным вкладом института в совершенствование медицинской помощи, в том числе и благотворительной.

Резюме. Статья знакомит с влиянием медицинских достижений на добродетельность в Крыму в XVIII -начале XX столетия, а также показать роль знаті, (медиків) в становлении добродетельности на полуострове.

Резюме. Статья знакомит с влиянием медицинских достижений на благотворительность в Крыму в XVIII -начале XX столетия, а также показать роль знати, (медиков) в становлении благотворительности на полуострове.

Summary. The article acquaints with influence of medical achievements on charity in Crimea in XVIII -beginning of 20 century, and also to show the role of gentlefolk's in becoming of charity on a peninsula.

Література

1. Об устройстве климатические колонии для слабых и болезненных детей в окрестностях Ялты // Вниманию друзей детства и благотворителей. – Ялта, тип. Н.В.Вахтина, 1906.
2. Короленко В. Старые традиции и новый орган // Русские «за». – 1916. – №7. – С.255.
3. Прохоров В.Л. Меценатство в России: проблемы эволюции // Искусство и образование. – 1988. - №5. – С.65-77.

Подано до редакції 05.04.2006

УДК 371.1

МОРАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЯК ОСНОВА КОРЕКЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*Москальова Людмила Юрївна
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільного виховання та соціальної педагогіки,
Дем'яненко Олена Валеріївна
студентка другого курсу*

Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Актуальність проблеми морального компоненту у корекційній діяльності з дітьми, що мають особливі потреби, зумовлена необхідністю вирішення завдань, які постають у зв'язку з трансформацією суспільства сучасної України. У мінливій економічній ситуації, еволюції суспільної свідомості, трансформації моральних цінностей, доцільним є пошук форм, методів і засобів навчання, виховання та розвитку студентської молоді. Також гостро стоїть питання

недосконалості соціальної політики України стосовно конкретних заходів, спрямованих на пріоритетне ефективне вирішення проблеми дитинства та дітей з особливими потребами зокрема.

Автори **останніх досліджень** з цієї проблематики переконливо доводять, що такі діти опиняються під загрозою соціального сирітства, відмови як загальноосвітніх, так і професійних середніх та вищих навчальних закладів (О. Золіна, Н. Кожем'якіна, М.Сварников, М.Николаєва та ін.), накопиченням проблем у міжособистісних взаєминах (Д. Гонєєв, О.Грибова, Н. Ліфінцева, О. Слинько, Н. Ялпаєва та ін.) та соціалізації взагалі (О. Безпалько, О. Дубровський, А. Капська, М. Лукашевич, І. Минович, С. Пальчевський Я. Співак, О. Шевчук та ін.).

У даний час розкрито різні аспекти навчання та професійної орієнтації підростаючої молоді, але розв'язання складної соціально-педагогічної проблеми, яка полягає в формуванні професійної готовності до корекційної діяльності залишається невирішеною як в теоретичному, так і в практичному плані.

Метою даної статті постає характеристика моральних якостей, які необхідні для майбутньої професійної діяльності студентів спеціальності «Соціальна педагогіка».

Виклад основного матеріалу. З проблемою моральних норм та принципів, що стосуються ставлення до дітей з особливими потребами, органічно пов'язана складна ситуація, в яку поступово входить українське суспільство. Мова йде про свідомий або несвідомий перехід на позиції вільного виховання без примусу, покарань, без обмеження природних прагнень особистості. Але, не заперечуючи великого значення такого підходу, більшість світових педагогічних систем у повній відповідності з вітчизняним досвідом надають не менш важливого значення розумній вимогливості, дисципліні і відповідальності людини за свої вчинки, тому що немає нічого страшнішого у моральному розвитку особистості, як вседозволеність, безкарність, перетворення життя у безмежний потік розваг, свят і насолоди. Не випадковою є тривога сучасних вчених: «Тоталітарна система викорчувувала прагнення особистості до вільнодумства, до свободи. Зараз же спостерігаємо процеси, коли свобода трактується як безвідповідальність, анархія, розпушта. Ми є свідками неповаги, нехтування закону, часто криміногенного характеру, які оголошуються і здійснюються під гаслами свободи. Відбувається криза відповідальності, й свобода розглядається як вседозволеність. Які в такій ситуації мають бути розроблені педагогічні заходи, щоб свобода перестала мати негативний характер, а стала основою для плідного творення?» [2,с.57].

Дійсно, на даному етапі склалося так, що рівень моральної вихованості майбутніх педагогів не завжди відповідає загальнонаціональним та загальнонародським моральним нормам та принципам. Це вже має соціальні та духовні наслідки: прояв непродуманих рішень, використання мас-культури, ворожості до моральних цінностей особистості в суспільстві, моделювання стереотипу потреб, буття,

Заміна змінних у цьому прикладі зроблена методом виділення похідної оператором **diff** знаменника **denom** в чисельнику підінтегрального виразу. Також використано оператор **lcoeff**, який визначає коефіцієнт при старшому степені многочлена. Виконання **value(op(1,%))+changevar(s=z^2,op(2,%),s)**; який перший інтеграл обчислює, а в другому виконує заміну, треба слідкувати. Доданки можуть бути поміняні місцями, тоді треба поміняти місцями номери доданків, які знаходяться в операторах **op(1,%)** та **op(2,%)**.

Висновки. Подамо особливості впровадження символічних обчислень на спеціальності „Інформатика” за напрямом „Прикладна математика”.

У Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка з метою забезпечення сучасного рівня навчання майбутніх фахівців прикладної математики та інформатики студентам спеціальності „Інформатика” протягом п'яти років впроваджується методика символічних обчислень з використанням пакету Maple.

Можна стверджувати, що результати впровадження є ефективними

$$\frac{11}{2} \ln(7) + \frac{11}{2} \ln(5) - \frac{11}{2} \ln(19) + 5 \int_{25}^{289} \frac{1}{-8+2s} ds$$

при вивченні предметів математичного циклу. Так, студентами молодших курсів навчання використовуються символічні обчислення при виконанні індивідуальних завдань з математичного аналізу, безпосередньо під час вивчення теми паралельно з класичними методами. На основі даного методу забезпечується диференційований підхід до кожного студента щодо визначення змісту та обсягу матеріалу. Студентам пропонувалось розв'язати індивідуальне завдання з теми „Обчислення визначених інтегралів” методом комп'ютерних символічних обчислень, що викликало особливу зацікавленість. Слабі студенти використовували комп'ютер для спрощення громіздких обчислень або розв'язували приклади, використовуючи комп'ютерні підказки, сильніші – зацікавилися можливостями програмування в математичному пакеті, що є особливо цінним для спеціальності „Інформатика” за напрямом „Прикладна математика”.

В результаті проведеної роботи студенти старших курсів, які завершили розгляд курсу математичного аналізу, продовжують використовувати пакет Maple під час вивчення професійно-орієнтованих курсів, зокрема, у методах оптимізації та дослідженні операцій, чисельних методах, теорії систем та математичному моделюванні, тощо. При цьому застосування символічних обчислень виконується з власної ініціативи, що свідчить про необхідність та доцільність його впровадження. Набуті студентами знання та вміння користуватися різноманітними новітніми технологіями дають можливість більш ґрунтовно вивчати матеріал та діяти свідомо і самостійно.

Зазначимо, що студенти інших спеціальностей фізико-математичного

Приклад 4. Обчислити інтеграл $\int_{10}^{22} \frac{(5x-3)dx}{(x^2-10x+21)}$.

Розв'яжемо приклад класичним методом математичного аналізу. Відкинемо межі інтегрування і підставимо їх в кінці прикладу. Обчислимо похідну знаменника $(x^2-10x+21)' = 2x-10$ і виділимо її у чисельнику, після чого виконаємо почленне ділення підінтегрального виразу.

$$\int \frac{(5x-3)dx}{(x^2-10x+21)} = \int \frac{\frac{5}{2}(2x-10)+22}{(x^2-10x+21)} dx = \frac{5}{2} \int \frac{2x-10}{x^2-10x+21} dx + 22 \int \frac{dx}{x^2-10x+21}$$

Таким чином, отримали два інтеграли. Розглянемо перший:

$$\int \frac{2x-10}{x^2-10x+21} dx = \int \frac{d(x^2-10x+21)}{x^2-10x+21} = \ln|x^2-10x+21| + C_1$$

Другий інтеграл:

$$\int \frac{dx}{x^2-10x+21} = \int \frac{dx}{(x-5)^2-4} = \int \frac{d(x-5)}{(x-5)^2-2^2} = \frac{1}{4} \ln \left| \frac{x-7}{x-3} \right| + C_2$$

Тепер запишемо результат, підставивши межі інтегрування:

$$\begin{aligned} \int_{10}^{22} \frac{(5x-3)dx}{(x^2-10x+21)} &= \left(\frac{5}{2} \ln|x^2-10x+21| \right)_{10}^{22} + \left(\frac{22}{4} \ln \left| \frac{x-7}{x-3} \right| \right)_{10}^{22} = \\ &= \frac{5}{2} \ln(22^2-220+21) - \frac{5}{2} \ln(100-100+21) + \frac{11}{2} \ln \left| \frac{22-7}{22-3} \right| - \frac{11}{2} \ln \left| \frac{10-7}{10-3} \right| = \\ &= \frac{5}{2} \ln(285) - \frac{5}{2} \ln(21) + \frac{11}{2} \ln \left(\frac{15}{19} \right) - \frac{11}{2} \ln \left(\frac{3}{7} \right) = \frac{5}{2} \ln(5 \cdot 3 \cdot 19) - \frac{5}{2} \ln(3 \cdot 7) + \frac{11}{2} \ln \left(\frac{3 \cdot 5}{19} \right) - \frac{11}{2} \ln \left(\frac{3}{7} \right) = \\ &= \frac{5}{2} \ln 5 + \frac{5}{2} \ln 3 + \frac{5}{2} \ln 19 - \frac{5}{2} \ln 3 - \frac{5}{2} \ln 7 + \frac{11}{2} \ln 3 + \frac{11}{2} \ln 5 - \frac{11}{2} \ln 19 - \frac{11}{2} \ln 3 + \frac{11}{2} \ln 7 = 8 \ln 5 + 3 \ln 7 - 3 \ln 19. \end{aligned}$$

Проміжні дії в Maple представимо такою послідовністю операторів:

```
> Int((5*x-3)/(x^2-10*x+21),x=10..22);
id:=integrand(%); d:=diff(denom(%),x);
zam:=d/coeff(d); changevar(z=zam,Int(id,x=10..22),z);
simplify(%); expand(%);
value(op(1,%))+changevar(s=z^2,op(2,%),s); value(%);
```

$$\int_{10}^{22} \frac{5x-3}{x^2-10x+21} dx \quad id := \frac{5x-3}{x^2-10x+21} \quad d := 2x-10$$

$$zam := x-5$$

$$\int_{5}^{17} \frac{22+5z}{-4+z^2} dz \quad \int_{17}^{17} \frac{22+5z}{(5+z)^2-20-10z} dz$$

$$260 \int_{5}^{17} \frac{22+5z}{-4+z^2} dz \quad 22 \int_{5}^{17} \frac{1}{53 \ln(7) - 3 \ln(19) + 8 \ln(5)} dz + 5 \int_{5}^{17} \frac{z}{-4+z^2} dz$$

поведінки. Мова йде про порушення гуманістичних вимог до співіснування в соціумі з людьми, що мають особливі потреби під тиском суспільства на складніший, надзусильний простір взаємозв'язку як умови активної соціалізації. У таких випадках є зрозумілим, що батьки, які виховують дитину з функціональними обмеженнями, зневажливо ставляться до делегування повноважень робітникам реабілітаційних центрів, обмежуючи спілкування своєї дитини взагалі, а студентській молоді – практикантам зокрема.

Психологічні дослідження свідчать, що у батьків із появою дитини з особливими потребами з'являються розлади психіки. З огляду на це дослідники виділяють кризи в сім'ї: заперечення проблеми; наддепресія; пошуки шляхів виходу з кризи; визначення ситуації і звернення до спеціалістів; зосередження уваги на дитині; надія на її одужання; повторний стрес у випадку втрати надії; погіршення стосунків між батьками тощо [3, с. 407].

Так, описуючи дані експерименту, О. Шевчук наводить такі зауваження респондентів:

«Так, як мати доглядає дитину, стороння людина її доглядати не буде, тим паче таку дитину, як моя. Відповідно, краще за мене ніхто не впровається з цими обов'язками. За них просто ніхто не взявся би» [4, с. 77].

«... Догляд за дитиною-інвалідом – це важка 24-годинна робота без вихідних і відпусток, яка має оплачуватися... Я не віддала дитину в інтернат... я виховую її вдома і отримую мізерну пенсію» [4, с. 80].

Вже під час навчання потрібно чітко визначити умови корекційної діяльності, тому що майбутній педагог під час проходження професійної практики, ще не маючи соціально-психологічного досвіду і не володіючи специфічною навчально-виховною стратегією, зіштовхується з непередбачуваними труднощами.

Як свідчать дослідження фахівців (А.Д. Гонеев, Т.А. Власова, М.С. Певзнер та ін.), кожне відхилення, кожний дефект у розвитку та поведінці мають свої особливості. Виявлення специфічних особливостей розвитку, обумовлених конкретним видом дефекту, вимагає у студентів під час професійної практики ґрунтовних знань про структуру дефектів, різні діагностичні методики, диференційно-діагностичні критерії. Відомо, що корекційна діяльність педагога може бути продуктивною тільки в тому випадку, якщо вона розглядається скрізь призму моральних цінностей та спирається на знання внутрішніх закономірних зв'язків з-поміж етіологією, патогенезом, патофізіологічними механізмами, клінічними та педагогічними проявами їх у дитини. Недостатність знань з різних галузей (педагогіка, психологія, педіатрія, психіатрія, офтальмологія, отоларингологія та ін.) та низький рівень моральної вихованості приводить майбутнього педагога до стану безпорадності, розуміння своєї невідповідності до роботи з дітьми, що мають особливі потреби, та, як наслідок, до відмови від корекційної діяльності взагалі.

Саме для цього під час лекційних та семінарських занять у вищому навчальному закладі потрібно розглядати питання про те, які моральні

якості потрібно виховувати, щоб сформувати у майбутніх педагогів уміння орієнтуватися у непередбачених ситуаціях при роботі з дітьми, що мають особливі потреби.

Підкреслимо, що у корекційній діяльності для майбутнього педагога кожна дитина повинна бути ціннісним центром, тому що від їхньої співпраці з фахівцями реабілітаційних центрів залежить, наскільки вона оволодіє культурно-духовними надбаннями соціуму як регуляторами своєї життєдіяльності.

Тому для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» (II-III курс навчання) пропонуємо провести анкетування, яке допоможе виявити рівень моральної вихованості як основного компонента їхньої професійної готовності до здійснення корекційної діяльності з дітьми, що мають особливі потреби (Додаток А). Отримані дані потрібно використати у подальшій навчально-виховній роботі зі студентами.

Висновки. Зіставлення «моделей інвалідності» у наукових дослідженнях (медична, економічна, соціальна моделі та модель функціональної обмеженості) і практики морального виховання різних педагогічних систем дозволяє визначити певний напрям удосконалення методів виховання майбутніх педагогів на базі глибокої інтеграції ідей, наукових концепцій і практичного досвіду корекційної діяльності. Програма соціально-педагогічних дій майбутнього фахівця, стратегія соціально-педагогічного супроводу сім'ї, в якій є хвора дитина, методика соціально-педагогічної роботи з дітьми з відхиленнями в кожному випадку повинні визначати шляхи утвердження принципів загальнолюдської моралі. З-поміж основних – любов, доброта, терпіння, гідність, віра в реальні можливості дитини, що виховує правдивість і скромність, сміливість і мужність, формує потребу у формуванні високих моральних якостей та професійної готовності до корекційної діяльності. Перспективою дослідження є розробка спецкурсу «Етичні основи корекційної діяльності з дітьми, що мають особливі потреби».

Резюме. У статті аналізується моральний компонент проблеми навчання та розвитку дітей з особливими потребами у роботі зі студентами спеціальності «Соціальна педагогіка». Автори підкреслюють, що підвищення рівня моральної вихованості майбутніх педагогів є необхідною умовою для професійної готовності до корекційної діяльності.

Резюме. В статье анализируется нравственный компонент проблемы обучения и развития детей с особыми потребностями при работе со студентами специальности «Социальная педагогика». Отмечено, что повышение уровня нравственной воспитанности будущих педагогов является необходимым условием для профессиональной готовности к коррекционной деятельности.

Summary. The moral component of the problem of children with special needs education and development in the work with students of specialty “Social Pedagogies” is analyzed in the article. The authors underline, that the increasing of moral upbringing level of future teachers is a necessary condition for professional readiness in corrective activity.

Додаток А
Анкета

Вашій увазі пропонується анкета, яка передбачає опитування в межах наукового дослідження проблеми професійної готовності до здійснення корекційної діяльності з дітьми, що мають особливі потреби. Опитування анонімне. Отриману інформацію буде використано в наукових цілях. Просимо Вас оцінити подані характеристики за трибальною системою (негативні - зі знаком “мінус”; позитивні - зі знаком “плюс”).

$$\int_0^{\frac{\pi}{3}} e^{x+2} \sin 3x dx = \frac{9}{10} (e^{x+2} \sin 3x) \Big|_0^{\frac{\pi}{3}} - \frac{3}{10} (e^{x+2} \cos 3x) \Big|_0^{\frac{\pi}{3}} = \frac{3}{10} e^{\frac{\pi}{3}+2} + \frac{3}{10} e^2$$

Метод комп'ютерних символічних обчислень представимо таким набором команд (тут оператор **simplify** виконує спрощення виразу)

```
> J:=Int(exp(x+2)*sin(3*x),x=0..Pi/3);
intparts(% ,sin(3*x)); intparts(% ,cos(3*x));
simplify(%); isolate(J=% ,J);
```

$$J := \int_0^{\frac{1}{3}\pi} e^{(x+2)} \sin(3x) dx - \int_0^{\frac{1}{3}\pi} 3 \cos(3x) e^{(x+2)} dx$$

$$3e^{\left(\frac{1}{3}\pi+2\right)} + 3e \int_0^{\frac{1}{3}\pi} e^{(x+2)} \sin(3x) dx = \frac{3}{10} e^{\left(\frac{1}{3}\pi+2\right)} + \frac{3}{10} e^2 e^{(x+2)} \sin(3x) dx$$

Останню команду **isolate(J=% ,J)**; можна замінити такими командами:
> **J=% ; J=solve(% ,J)**;

$$\int_0^{\frac{1}{3}\pi} e^{(x+2)} \sin(3x) dx = 3e^{\left(\frac{1}{3}\pi+2\right)} + 3e^2 - 9 \int_n^{\frac{1}{3}\pi} e^{(x+2)} \sin(3x) dx$$

$$\int_0^{\frac{1}{3}\pi} e^{(x+2)} \sin(3x) dx = \frac{3}{10} e^{\left(\frac{1}{3}\pi+2\right)} + \frac{3}{10} e^2$$

Подвійне інтегрування за частинами призвело до рівняння відносно невідомого (шуканого) інтегралу, яке легко розв'язати за допомогою операторів **isolate** або **solve**.

5.3. Інтегрування дробово-раціональних виразів. Відомо, що дробово-раціональні вирази зводяться до так званих елементарних дробів типу $\frac{A}{x-a}$; $\frac{A}{(x-a)^n}$; $\frac{Mx+N}{x^2+px+q}$; $\frac{Mx+N}{(x^2+px+q)^n}$ ($n \geq 2$). Наведемо приклад

інтегрування дробово-раціонального виразу третього типу.

Тут оператори **rhs(%)** та **lhs(%)** відокремлюють праву і ліву частину вказаного в дужках виразу, відповідно, команда **expand(%)**; здійснює розклад інтегралу.

5.2. Метод інтегрування частинами. Оператор **intparts** здійснює інтегрування частинами і застосування його не викликає складностей. Тому нижче ми наведемо цікавий приклад отримання та розв'язання рівняння

$$\int_0^{\pi} \sin(x) \cos(x) dx \quad [\text{change, } u = \cos(x), u] \quad \int_0^{\pi} \sin(x) \cos(x) dx = \int_1^{-1} -u du$$

$$I1 := \int_0^{\pi} \sin(x) \cos(x) dx = 0$$

$$2 \int_0^{\pi} \frac{1}{2} \sin(t) dt \quad I2 := -\cos(\pi^2) + 1 \quad \int_0^{\pi} \sin(x) \cos(x) + 2x \sin(x^2) dx = -\cos(\pi^2) + 1$$

відносно невідомого інтеграла подвійним інтегруванням частинами.

Приклад 3. Обчислити інтеграл $\int_0^{\frac{\pi}{3}} e^{x+2} \sin 3x dx$.

$$\int_0^{\frac{\pi}{3}} e^{x+2} \sin 3x dx = \left[\begin{array}{l} u = \sin 3x, \quad du = \frac{1}{3} \cos 3x dx, \\ dv = e^{x+2} dx, \quad v = e^{x+2} + C \end{array} \right] = \left(e^{x+2} \sin 3x \right)_0^{\frac{\pi}{3}} - \frac{1}{3} \int_0^{\frac{\pi}{3}} e^{x+2} \cos 3x dx =$$

$$= \left[\begin{array}{l} u = \cos 3x, \quad du = -\frac{1}{3} \sin 3x dx, \\ dv = e^{x+2} dx, \quad v = e^{x+2} + C \end{array} \right] = \left(e^{x+2} \sin 3x \right)_0^{\frac{\pi}{3}} - \left(\frac{1}{3} e^{x+2} \cos 3x \right)_0^{\frac{\pi}{3}} - \frac{1}{9} \int_0^{\frac{\pi}{3}} e^{x+2} \sin 3x dx$$

Отже, ми отримали рівняння відносно невідомого інтеграла

$$\int_0^{\frac{\pi}{3}} e^{x+2} \sin 3x dx = \left(e^{x+2} \sin 3x \right)_0^{\frac{\pi}{3}} - \left(\frac{1}{3} e^{x+2} \cos 3x \right)_0^{\frac{\pi}{3}} - \frac{1}{9} \int_0^{\frac{\pi}{3}} e^{x+2} \sin 3x dx,$$

розв'яземо отримане рівняння

1.	Я емоційно реауюю під час розмови про хворих дітей та співчуваю їхнім батькам.	+3 +2 +1 0 - 1 -2 -3	Розмови про хворих дітей не викликають у мене сильних емоцій
2.	Я намагаюся зрозуміти проблеми у корекційній діяльності, критично оцінити їх.	+3 +2 +1 0 - 1 -2 -3	Я не розмірковую над проблемами у корекційній діяльності
3.	Взаємини з дитиною, що має особливі потреби, породжують у мене думки про свої дії та дії оточуючих.	+3 +2 +1 0 - 1 -2 -3	Я не аналізую взаємини, що склалися у мене та оточуючих з хворими дітьми.
4.	Я відчуваю потребу обговорити свої моральні почуття, які появляються під час зустрічі з ними.	+3 +2 +1 0 - 1 -2 -3	У мене не виникає бажання поділитися з іншими своїми враженнями після зустрічі з дітьми, що мають особливі потреби.
5.	Я читаю спеціальну літературу для роботи з дітьми, що мають особливі потреби	+3 +2 +1 0 - 1 -2 -3	Я не читаю літературу для роботи з дітьми, що мають особливі потреби.
6.	Я завжди критично ставлюся до різних думок щодо поліпшення стосунків з дітьми, що мають особливі потреби	+3 +2 +1 0 - 1 -2 -3	Я не розмірковую над стосунками, що склалися з дітьми, що мають особливі потреби.
7.	Після занять щодо стратегій соціально-педагогічних дій я відчуваю прагнення до морального	+3 +2 +1 0 - 1 -2 -3	Заняття з дітьми, що мають функціональні обмеження, залишають мене байдужим

Література

1. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялаева; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 280 с.
2. Красовицький М. Моральне виховання учнів у теорії і практиці американської школи (досвід і проблеми) // Рідна школа. – 1998. – № 4(821). – С. 29–52.
3. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка: Навч. пос. – К.: Кондор, 2005. – 560 с.
4. Шевчук О. Перші кроки програми делегування повноважень соціального працівника батькам, які виховують дитину з функціональними обмеженнями // Соціальна політика і соціальна робота. – 2001. – № 3. – С.74-84.

Подано до редакції 23.03.2006

УДК 371.7

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЯМ ВОСПИТАННИКОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА

Макаренко И.В.

Луганский национальный педагогический университет им. Т. Шевченко

Постановка проблемы. На современном этапе развития специального образования проблематика вопросов семейного воспитания отличается многообразием научных изысканий и практического поиска. В контексте их рассмотрения находятся социальные, психологические, психолого-педагогические аспекты: изучение состава семьи, ее социальные и психологические трудности, определение особенностей детско-родительских отношений, разработка организационно-педагогических мероприятий.

Цель статьи – раскрыть сущность и специфику психолого-педагогической помощи семьям воспитанников в дошкольном

образовательном учреждении комбинированного вида.

Анализ исследований. Особое значение придается своевременной и квалифицированной помощи детям с особыми потребностями со стороны родителей, что является существенным дополнением в коррекционно-педагогической работе (О.К. Агавелян, В.А. Воробей, В.А. Вишневецкая, Е.Г. Демьянова, Е.И. Есенина, О.И. Кукушкина, Д.Н. Лунев, Е.М. Мастюкова, В.Ф. Матвеева, А.Г. Московкина, М.М. Семаго, Н.Ф. Слезина, А.Н. Смирнова, В.В. Ткачева, Л.М. Шипицина, Н.Н. Школьников. СМ. Хорош и др.) [1-7].

Изложение основного материала. Сотрудничество семьи с педагогами дошкольного образовательного учреждения, личная заинтересованность и высокая степень активности родителей в деле воспитания и обучения ребенка с особыми потребностями являются существенными показателями в оценке эффективности психолого-педагогической помощи семье.

В задачи нашего исследования входило: определение наиболее рациональных, продуктивных и приемлемых вариантов психолого-педагогической помощи семьям воспитанников в условиях работы дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида

Экспериментальная программа психолого-педагогической поддержки семьи проходила апробацию на базе дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) комбинированного вида № 135 г. Луганска. В его составе имеются группы для нормально развивающихся дошкольников, группы для детей с нарушениями речи (ОНР, заикание) и группа для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Деятельность педагогического коллектива направлена на создание условий для развития личностного, эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка. С учетом контингента воспитанников в ДОУ решались диагностические и коррекционно-педагогические задачи, которые соотносились с уровнем подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

Предварительные данные показали, что основные направления психолого-педагогической помощи семьям можно представить в виде четырех взаимодополняющих блоков.

Первый блок направлен на решение проблем социально-психологической адаптации семьи, в том числе семьи, которая воспитывает ребенка с особыми потребностями. Его основная функция заключается в определении психологических регуляторов, которые позволяют избежать стихийности личного поиска родителей в вопросах воспитания и обучения детей и обеспечивают информационно-содержательное поле семейного воспитания, помощь, поддержку, а при необходимости, защиту прав детей и родителей.

Силами педагогов была создана база данных о типологии семей воспитанников, изучались проблемные семейные линии (диады, триады и т.д.). В годовой план работы ДОУ входит комплекс групповых и индивидуальных мероприятий, ориентированных на пропагандистскую, разъяснительную и консультативную работу. При этом используются

> with(student): Int(5*x^4*cos(x^5),x=0..Pi/2);

> changevar(t=x^5,%t); value(%);

Використовується команда **changevar**, яка робить задану заміну

$$\int_0^{\frac{1}{2}\pi} 5x^4 \cos(x^5) dx \quad \int_0^{\frac{1}{32}\pi} \cos(t) dt \quad \sin\left(\frac{1}{32}\pi\right)$$

змінної під інтегралом. Команда **value** обчислює вказаний інтеграл.

Нижче розглянемо приклад виконання заміни змінної та застосування адитивної властивості інтеграла. На цьому прикладі продемонструємо застосування так званих підказок, якщо метод розв'язання та форма заміни невідома.

Приклад 2. Обчислити інтеграл $\int_0^{\pi} (\sin x \cos x + 2x \sin x^2) dx$.

Представимо інтеграл у вигляді суми інтегралів

$$\int_0^{\pi} (\sin x \cos x + 2x \sin x^2) dx = \int_0^{\pi} \sin x \cos x dx + \int_0^{\pi} 2x \sin x^2 dx$$

$$\int_0^{\pi} \sin x \cos x dx = \left[u = \cos x \right. \\ \left. du = -\sin x dx \right] = -\int_1^{-1} u du = -\frac{u^2}{2} \Big|_1^{-1} = -\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 0$$

$$\int_0^{\pi} 2x \sin x^2 dx = \left[t = x^2 \right. \\ \left. dt = 2x dx \right] = \int_0^{\pi^2} \sin t dt = -\cos t \Big|_0^{\pi^2} = -\cos \pi^2 + 1$$

$$\int_0^{\pi} (\sin x \cos x + 2x \sin x^2) dx = -\cos \pi^2 + 1$$

Тепер використаємо метод комп'ютерних символічних обчислень. Проміжні дії можна зробити так: інтегрувати окремо два доданки, згідно схеми, запропонованою в попередньому прикладі. Цей метод розрахований на людину, яка знає, який метод слід застосовувати. Якщо ж виникають труднощі, то можна скористатись підказкою (команда **Hint**). В такому випадку слід підключити пакет **Student[Calculus1]** командою **with(Student[Calculus1])**. Тому ми пропонуємо перший доданок інтегрувати скориставшись підказкою **Hint** для отримання правила інтегрування **Rule**, а другий доданок проінтегруємо наведеним у попередньому прикладі способом, для виділення першого та другого доданків використовуємо оператор **op**.

> Int(sin(x)*cos(x)+2*x*sin(x^2),x=0..Pi);

J:=expand(%); op(1,J); Hint(%); Rule[%](%%);

J1:=value(%); J1:=rhs(%); op(2,J); changevar(t=x^2,%t);

J2:=value(%); Int(sin(x)*cos(x)+2*x*sin(x^2),x=0..Pi)=J1+J2;

$$\int_0^{\pi} \sin(x) \cos(x) + 2x \sin(x^2) dx \quad J := \int_0^{\pi} \sin(x) \cos(x) dx + 2 \int_0^{\pi} x \sin(x^2) dx$$

$$J1 := 0 \quad \int_0^{\pi} \sin(x^2) dx$$

обчислень.

Аналогічний підхід по темі „Обчислення невизначених інтегралів” був застосований раніше [1]. Успіх опанування студентами методу комп’ютерних символних обчислень забезпечується досягненнями класичних методів інтегрального числення. Студенту спочатку пропонується розібрати розв’язання прикладу класичним методом математичного аналізу та ознайомитися з набором команд, що використовується в методі комп’ютерних символних обчислень, а вже потім розв’язати аналогічний приклад самостійно двома вказаними вище методами.

Приклади обчислення визначених інтегралів методом комп’ютерних символних обчислень. Нами підібрано приклади обчислення визначених інтегралів таких типів: інтегрування методом заміни змінної; інтегрування частинами; інтегрування дробово-раціональних виразів; інтегрування ірраціональних виразів; інтегрування виразів, що містять тригонометричні функції; а також універсальні методи обчислення інтегралів, що містять квадратний тричлен під коренем (підстановки Ейлера, тригонометричні підстановки). До кожного типу прикладів розроблено план розв’язання як класичним методом математичного аналізу, так і методом комп’ютерних символних обчислень, та підібрано 30 варіантів для самостійного опрацювання.

Розглянемо деякі типи прикладів, розв’язання яких наведемо використовуючи як апарат аналітичних перетворень математичного аналізу, так і можливості пакету Maple.

5.1. Метод заміни змінної. Наведемо обчислення інтеграла заміною змінної.

Приклад 1. Знайти визначений інтеграл $\int_0^{\frac{\pi}{2}} 5x^4 \cos x^5 dx$.

$$\int_0^{\frac{\pi}{2}} 5x^4 \cos x^5 dx = \left[\begin{array}{l} t = x^5 \\ dt = 5x^4 dx \end{array} \right] = \int_0^{\frac{\pi^5}{32}} \cos t dt = \sin t \Big|_0^{\frac{\pi^5}{32}} = \sin\left(\frac{\pi^5}{32}\right) - \sin(0) = \sin\left(\frac{\pi^5}{32}\right)$$

Тепер розглянемо обчислення визначеного інтегралу, використовуючи можливості пакету Maple. Обчислення інтегралів виконується за допомогою команди **int**, яка працює без підключення будь-яких додаткових пакетів. Визначений інтеграл можна обчислити, використовуючи таку команду: **int(f(x), x=верхня межа..нижня межа)**. Якщо команда **int** записана з рядкової літери і, то інтеграл буде обчислений. Якщо ж ми запишемо команду **Int** з прописної І, то як результат Maple видасть лише вигляд інтегралу.

> int(5*x^4*cos(x^5),x=0..Pi/2);

$$\sin\left(\frac{1}{32}\pi^5\right)$$

Проміжні дії можна виконати так:

аудиовідеозаписи, фотосъемки, тематические ширмы, выставки. Большое значение придается внешним связям ДООУ с семейными консультативными центрами, группами образования родителей, факультетом профессиональной подготовки специалистов по дефектологии и психокоррекции

Второй блок направлен на решение проблем адаптации ребенка в ДООУ. Учитываются изменения социальной ситуации развития ребенка и смена привычного образа жизни его семьи. Разрабатывая методы и приемы психолого-педагогической помощи ребенку и семье в период адаптации к детскому саду важно выявить психофизические особенности детей, определить уровень сформированности их культурно-гигиенических навыков и умений, установить характер детских предпочтений, вкусов и привычек. Традиционными формами работы являются анкетирование, беседы с родителями, сбор анамнестических сведений о развитии ребенка. Допускается кратковременное, но регулярное посещение ребенком группы вместе с мамой, в это время ребенок может поиграть в игрушки, порисовать, погулять с другими детьми, тем самым устанавливается положительный эмоциональный контакт с педагогами и сверстниками.

Третий блок направлен на решение диагностических задач. Психологом, логопедом и дефектологом в начале учебного года в течение двух недель проводится индивидуальное обследование детей с особыми потребностями. Учитывая специфику задач образовательного учреждения комбинированного вида, вышеназванные специалисты проводят тщательное обследование детей, посещающих группы. Обследование носит комплексный характер и включает изучение речи, моторики, игровых умений, эмоционально-волевой сферы, познавательного развития ребенка. Обсуждение результатов обследования и разработка индивидуальных коррекционных программ проходит коллегиально. С учетом данных психолого-педагогического обследования в организацию и содержание педагогической работы вносятся определенные изменения и дополнения. Составляется карта индивидуального развития ребенка. Один экземпляр остается у специалиста, другой предоставляется родителям. Свообразие и динамика развития ребенка (любое его продвижение вперед, остановка в развитии, распад сложившейся функции) является предметом совместного обсуждения педагога (психолога) и родителей. При необходимости более глубокого, например, медицинского или нейропсихологического обследования родителям даются советы рекомендательного характера и указываются специальные учреждения, где можно получить дополнительную консультативную или психолого-педагогическую помощь.

Четвертый блок направлен на решение коррекционных задач воспитания, обучения и развития ребенка. Традиционными формами, характеризующими участие родителей в педагогическом процессе, являются родительские собрания, посещение открытых занятий логопеда, психолога, воспитателя, выполнение домашних заданий в индивидуальных рабочих тетрадях, участие родителей в проведении праздников и

спортивних заходів. Використовуються аудіо- і відеоматеріали, які підвищують самостійність дитини в умовах домашнього навчання.

Участь батьків в корекційному процесі активізується в тих випадках, коли розкриваються потенційні можливості розвитку дитини, визначаються пріоритети його виховання і навчання, розширюються межі спільної діяльності дитини і батьків; надається допомога батькам у виборі прийомів психолого-педагогічного впливу на емоційно-вольову сферу, особистісні якості і поведінку дитини.

Висновки. Психолого-педагогічна допомога сім'ям багатобачна і різноманітна, однак в практиці педагогічної роботи дошкільного освітнього закладу комбінованого типу потрібно враховувати вплив даного виду допомоги і на хід корекційно-педагогічного процесу.

Резюме. У статті розглянуті раціональні, продуктивні та доцільні варіанти психолого-педагогічної допомоги сім'ям вихованців в умовах роботи дошкільного закладу комбінованого типу.

Резюме. В статті розглянуті раціональні, продуктивні і цілеспрямовані варіанти психологічної і педагогічної допомоги сім'ям вихованців в умовах роботи дошкільного закладу комбінованого типу.

Summary. In article considered rational, productive and expedient variants of psychological and pedagogical help to families of pupils in the conditions of work of preschool establishment of combined type.

Література

1. Арнаутова Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника. – М., 1994.
2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М., 1999.
3. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М., 1991.
4. Мамедов Г.К. Педагогическая пропаганда среди родителей. – М., 1966.
5. Урбанская О.Н. Воспитателю о работе с семьей. – М., 1977.
6. Хилтунен В.Р. Семейные клубы. – М., 1987.
7. Хьямяйнен Ю. Воспитание родителей: концепции, направления и перспективы. – М., 1993.

Подано до редакції 19.04.2006

УДК 37.018.3

СПІВВІДНЕСЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ТА КОЛЕКТИВНОГО ПРИ ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ СІРИТ

*Павлик Надія Павлівна
аспірант*

Житомирський державний університет

Постановка проблеми. У сучасних умовах кризи суспільних норм, зростає актуальність проблем вивчення та послідувочої реалізації змісту виховання дітей, які перебувають у несприятливих для розвитку особистості умовах. До таких категорій відносять соціальних сиріт – категорію дітей, яка інтегрує у своєму значенні безпритульних, бездоглядних, вуличних дітей, а також тих, хто складає групу ризику поповнення цих категорій – діти, що переживають насильство в сім'ї або державних установах. Таким чином, соціальних сиріт ми визначаємо як дітей, повністю позбавлених гуманістичного, систематичного, цілеспрямованого і безперервного впливу дорослих.

підходами. Досить часто виникає дискусія стосовно того, які технології краще використовувати: традиційні чи комп'ютерно-орієнтовані. Саме це як зазначено в [2, с. 266] є однією з причин низького рівня інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні вищої математики. На нашу думку, нові інформаційні технології треба використовувати обов'язково, і впроваджувати їх не відокремлено від класичних методів навчання, а паралельно з ними, як для полегшеного засвоєння традиційних методів, так і для вироблення навичок використання комп'ютерних пакетів при розв'язанні математичних задач. Однією з перспектив підвищення вищої математичної освіти є впровадження інноваційних педагогічних технологій [2, с. 266]. Саме цим напрямком присвячені розробки Є.С.Полата. В [3] розглядаються тенденції розвитку систем освіти в сучасній педагогічній практиці, що розкрили роль нових педагогічних інформаційних технологій.

Питання, пов'язані з використанням НІТ у навчанні спостерігаються в роботах М.І.Жалдака, Н.В.Морзе, С.А.Ракова, Ю.С.Рамського, Ю.В.Триуса та ін. Використання інформаційних технологій при вивченні математики дає можливість зробити навчальний процес більш ефективним. М.І.Жалдак в [4] виділяє компоненти основ інформаційної культури вчителя, одним з яких є вміння ефективно поєднувати традиційні методичні системи навчання із новими інформаційно-комунікаційними технологіями.

В [5, с. 452] розглядається аналіз перспектив розвитку інформаційних технологій. Значне місце відводиться питанням підтримки пізнавального процесу математики засобами інформаційних технологій та ефективне їх використання [6].

В даній статті розглядається використання у курсі математичного аналізу (розділ – інтегральне числення функції однієї змінної) пакету символічних обчислень Maple. Людині, яка знає основні команди даної програми не складно отримати кінцевий результат відразу. Такий спосіб розглядається в літературі. В процесі навчання метою роботи студентів повинно бути оволодіння планом, ходом розв'язання даної задачі, а не сам результат. Тому з'явилась необхідність розробки методики отримання проміжних дій засобами комп'ютерної алгебри та впровадження її у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Існує думка, що обчислювальні програмні засоби можуть бути корисними тільки при інженерних розрахунках. Але можливості пакету комп'ютерної алгебри Maple дають змогу провести аналітичні перетворення. Курс математичного аналізу викладається на всіх спеціальностях фізико-математичного факультету. Тема „Обчислення визначених інтегралів” вимагає від студентів зосередженості, щоб не допустити помилки в перетвореннях та підстановці меж інтегрування. Також перед студентами відкривається можливість миттєвого отримання результату застосуванням одного оператора. Студенти, які користуються таким способом не поглиблюють знання, та не можуть оволодіти аналітичними методами розв'язання. Саме тому ми пропонуємо хід розв'язання певним набором команд, які дають змогу прослідкувати проміжні дії, тобто, використати метод комп'ютерних символічних

Дягілева, Г.В. Жиронкіна та ін. – Х.: Вид-во НФАУ: Золоті сторінки, 2002. – 188 с.

19. Шапиро И.М. Использование задач с практическим содержанием в обучении математике. – М.: Просвещение, 1990.

20. Якиляшек В. Интеграція математичної та природознавчої освіти //Рідна школа. – 1999. – №3.

Подано до редакції 12.03.2006

УДК 581. 51

ПЕДАГОГІЧНА ДОЦІЛЬНІСТЬ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ДЕЯКИХ РОЗДІЛІВ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Авраменко Ольга Валентинівна

доктор фізико-математичних наук, професор, завідувач кафедри прикладної математики;

Шляпчак Світлана Олександрівна

асистент кафедри прикладної математики;

Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В.Винниченка

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток науки і техніки поставив вищу освіту на одну з найвищих сходинок у світі як інформаційну і технологічну базу діяльності людини. З кожним роком збільшується обсяг інформації необхідної для засвоєння студентами, тому для підвищення ефективності навчання необхідно використовувати сучасні інформаційні технології.

Особливо важливим є впровадження сучасних інформаційних технологій у сферах розумової діяльності, які є складними для сприйняття, з метою автоматизації рутинної роботи у різних галузях розумової діяльності, зокрема, при вивченні класичних математичних курсів. Майбутній математик, інформатик або вчитель математики та інформатики повинен вміти використовувати комп'ютер не тільки у навчанні, а і у всій своїй подальшій роботі як засіб отримання нових аналітичних та чисельних результатів. Традиційно при розв'язанні нелінійних прикладних задач використовуються чисельні та наближені методи, іноді отриманню точних аналітичних розв'язків заважає громіздкість перетворень, що потребує великих витрат часу.

У наш час значного поширення набули пакети комп'ютерної алгебри, такі як Maple, MathCAD, Mathematica та ін., які дозволяють проводити на комп'ютерах не тільки числові розрахунки, але і аналітичні перетворення. Актуальним стає питання розробки та втілення методів навчання відповідно вимогам сучасності.

Вважаємо, що одним із завдань викладання вищої математики на таких спеціальностях, як „Математика”, „Інформатика”, „Статистика” та ін., є навчання студентів не просто працювати з комп'ютером, як засобом навчання, тестування, самоконтролю, тощо, а вироблення навиків використання комп'ютерних програм як засіб виконання проміжних математичних перетворень. Адже відомо, що вміє той, хто не тільки знає, а й застосовує свої знання на практиці, правильно використовує їх у нових ситуаціях.

Аналіз досліджень і публікацій. Більшість попередніх досліджень присвячена проблемі навчання різноманітними методиками, технологіями,

Мета статті – розкрити сутність процесу співвіднесення особистісного та колективного при формуванні компетентності соціальних сиріт.

Аналіз досліджень. Хоча явище безпритульності не нове для України, технології виховання соціальних сиріт є новою темою для вітчизняної педагогічної науки. Вченими-психологами розглядаються психічні та фізіологічні особливості розвитку дітей в умовах депривації – в інтернатах, різних державних закладах закритого типу (І.В. Дубровіна, Є.І. Захарченко, Т.М. Землянухіна, Н.І. Карасева, В.В. Корнева, Й. Лангмейер, М.І. Лісіна, З. Матейчик, В.С. Мухіна, А.М. Прихожан, А.Г. Рузьська, О.П. Тимошенко, Н.Н. Толстих). Існують дослідження, які розглядають особливості та виховання дітей з неблагонадійних, алкоголезалежних, неповних сімей та інших, що складають середовище поповнення соціальних сиріт (Т. Барсуков, І.А. Белінська, А.Г. Віденко, С.В. Воронова, В.М. Галузинський, Л.А. Девіс, Л.Ю. Ковальчук, Т.Е. Колесіна, Н.Ю. Максимова, Е.М. Максимович, С.П. Нечай). Педагогами розробляються виховні технології для дітей, що утримуються в інтернатах, дитячих будинках (Л.В. Канішевська, Б.С. Кобзар, Е.П. Постовойтов, В.П. Слісаренко, Л. Тимофєєва, Т.В. Шатохіна, В.С. Яковенко). Крім того, увага надається проблемі створення та методичного забезпечення альтернативних та закритих закладів установ нового типу – прийомних сімей, фостерних сімей, дитячих будинків сімейного типу, кризових центрів, реабілітаційних центрів, притулків різних типів (С. Бадюра, Г.М. Бевз, М.О. Дубровська, В.К. Зарецький, С.В. Кононенко, Г.М. Лактіонова, Д.К. Мажець, В.Н. Ослон, І.В. Пеша, О.О. Романовська, І.Н. Смородіна, А.Б. Холмогорова). [1-7] Не дивлячись на це, необхідне створення єдиної концепції, методологічної основи формування та розвитку особистості соціальних сиріт в умовах спеціалізованих установ. Це дасть можливість розробити дієві технології виховання дітей у притулках.

Виклад основного матеріалу. Однією із сторін загальної проблеми методології виховання соціальних сиріт є дилема співвіднесення особистісного і колективного підходів, яка містить визначення мети виховання як вибору між формуванням самодостатньої егоцентричної особистості або повноцінного активного члена колективу (спільноти). Мета обумовить вибір змісту, підходів, методів, форм виховної роботи у притулку для неповнолітніх. У нашій статті ми хочемо розглянути наявні тенденції у формуванні особистості соціального сироти з позицій особистісного і колективного підходів, проаналізувати необхідність їх співвіднесення та інтеграції.

Розглянемо особистісну та соціальну компетентність вихованців притулків для неповнолітніх. Існують суттєві особливості особистості дитини, яка перебуває в умовах депривації головних потреб. В благонадійних сім'ях невід'ємною особливістю виховання дитини є концентрація життя всієї родини на дитині. Внаслідок цього у дитини формується позитивна Я-концепція, егоїстичні схильності, адекватна

самооцінка, які необхідні для наступної успішної життєдіяльності. На відміну від цього, у дітей, що постійно утримуються в групах, психологами відмічена відсутність феномену власного "Я" (замість цього діти називають себе "МИ"). Є.П. Тимошенко [5,с.45] визначає особливість впливу закритих дитячих закладів на усвідомлення вихованцем себе в минулому, теперішньому, майбутньому. В той час, як діти, що ростуть в сім'ях, із задоволенням розповідають про себе (що є рефлексією позитивного емоційного ставлення до них рідних), соціальні сироти не можуть розказати про свою зовнішність та поведінку у минулому, занижено оцінюють себе в теперішньому, не будують далеких успішних планів на майбутнє. Любов до себе – одна з найважливіших базових потреб людини [3,с.114], на ній базується прийняття себе та своїх дій, висока самооцінка, позитивна Я-концепція. Діти без сім'ї не можуть проявити позитивне емоційне ставлення до себе. Відсутність цього ставлення негативно проектується на подальше життя вихованців закритих закладів. С. Бадора [1,с.101] визначає це явище як "хвороба сирітства" – тобто синдром поствідчуженості, який породжує відчуження від природного життєвого середовища, руйнування емоцій, зниження первинної довіри. Між низькою самооцінкою та девіантною поведінкою існує прямо пропорційна залежність, яка призводить до неможливості успішної просоціальної діяльності у суспільстві. Ці факти дають нам підставу визначити нагальну необхідність особистісно-орієнтованого виховання соціальних сиріт.

Одночасно, крім глибокого внутрішнього розладу, соціальним сиротам притаманні проблеми в міжособистісному спілкуванні. У таких дітей спостерігається схильність до конфліктних переживань, підвищена обережність, неприйняття нового, низька результативність у сфері спілкування, бідність арсеналу засобів комунікації, низька самостійність, висока агресивність, неврози, низка соціальна активність [5,с.44-45]. Будучи дорослими, діти, що виросли в умовах депривації основних потреб, важко налагоджують зв'язки з людьми із зовнішнього, „чужого” для них світу. Характерною є закономірність: чим раніше дитина потрапила в систему державної опіки (або чим пізніше з неї вийшов), тим яскравіше виявляються у нього описані вище проблеми.

Метою виховного процесу в притулку повинна бути компетентна особистість, здатна успішно взаємодіяти в колективі і соціумі. Розвиток демократичного громадянського суспільства ґрунтується на взаємодії суб'єктів, різних суспільних формувань, що підкреслює необхідність побудови виховної системи на співробітництві, участі, діалозі, взаємній повазі [6, с.2].

Особистісна і соціальна компетентності дитини жорстко детерміновані одна одною. Ю.Мель [7] відрізняє поняття соціальної компетентності від душевного здоров'я (ми – особистісна компетентність) тим, що перше пов'язано не лише з вірою людини в себе та ефективністю його функціонування, але і вимогами конкретної проблемної соціальної ситуації, яку необхідно розв'язати. Таким чином, в одній ситуації дитина може виявитися компетентною, в іншій – ні. Ним також виділяються

навчання математики на якість навчання студентів медичних коледжів. Доведено, що в зв'язку з цим потребує вдосконалення зміст математичної підготовки, спрямований на набуття професійних компетентностей студентами медичних коледжів.

Summary

In the article influence of strengthening of the applied orientation of studies of mathematics is examined on quality of studies of students of medical colleges. It is proved that in connection from it perfection requires maintenance of mathematical preparation, directed on acquisition the professional competence of students of medical colleges.

Резюме

В статье рассматривается влияние усиления прикладной направленности обучения математике на качество учебы студентов медицинских колледжей. Доказано, что в связи этим требует совершенствования содержание математической подготовки, направленное на приобретение профессиональных компетентностей студентами медицинских колледжей.

Література

1. Афанасьєва А. М., Бродський Я. С., Павлов О. Л., Сліпенко А. К. Дидактичні матеріали з математики. – К.: Вища школа, 2001. – 270 с.
2. Білянін Г. І. Зміст і цілі вивчення математики в фінансово-економічних коледжах // Дидактика математики: проблеми і дослідження/ Міжнародний збірник наукових праць. – Донецьк, 2003. – вип. 16. – С. 115-130.
3. Возняк Г.М., Маланок М.П. Взаємозв'язок теорії з практикою в процесі вивчення математики: Посібник для вчителя. – К.: Рад школа, 1989. – 128 с.
4. Гончаренко С.У. Зміст освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2000. – С. 106.
5. Зверев І.Д. Взаємна зв'язь учебных предметов. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
6. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М.: Педагогика, 1978. – 127 с.
7. Етичний кодекс медичної сестри України // Проект МОЗ України. – К.: Б. в., 1998. – 1998. – Ч. 3. – ст. 13
8. Клиническая сестринская практика // Лемон. Учебные материалы по сестринскому делу. – Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ, 1996. – 76 с.
9. Колягин Ю.М., Пикан В.В. О прикладной и практической направленности обучения математике // Математика в школе. – 1985. - №6. – С. 27-32.
10. Кудрявцева Т. В. Сестринський процес: етапи, зміст, документація: Навчально-методичний посібник. – К.: Здоров'я, 2001. – 96 с..
11. Лаврик В.І. Методи математичного моделювання в екології. – К.: Фітоцентр, 1998. – 132 с.
12. Медсестринська теорія та концептуальна модель // Медсестринська програма поновлення у професії. – Каліфорнія: Громадський коледж ім. Грента Мак-Юена, 1996. – 236 с.
13. Нічуговська Л.І. Математичне моделювання в системі економічної освіти: Монографія. – Полтава РВВ ПУСКУ, 2003. – 289 с.
14. Овчарук О. Л. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні // Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К. І. С.», 2003. – С. 13-43.
15. Слєпкань З.І. Методика навчання математики. – К.: Зодіак-Еко, 2000. – 512 с.
16. Соколенко Л.О. Прикладна спрямованість шкільного курсу алгебри і початків аналізу: Навч. посібник. – Чернігів: Сіверяньська думка, 2002. – 128 с.
17. Соколенко О.І., Соколенко Л.О. Особливості викладання вищої математики на природничих факультетах вищих навчальних закладів // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Вип.. 19. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2003. – С. 85-87.
18. Теорія ймовірностей і статистичні методи обробки результатів спостережень: Навч. посіб. для студ. вищ. фармацев. та мед. закладів III-IV рівнів акредитації / Б. Ф. Горбуненко, Ф.Г.

побудови і читання графіків і проявити свої вміння з їхнього застосування при розв'язуванні прикладних задач практичного змісту.

Повідомлення про застосування в медицині (біології, медичній генетиці, анатомії, кардіології та ін.) математики дуже позитивно сприймається учнями, особливо коли про окремі цікаві факти вони дізнаються вперше, наприклад про те, що першу спробу створити математичну модель серця здійснив відомий математик Л. Ейлер; що відома зі стародавніх часів майстерність китайських лікарів розпізнавати складні захворювання за пульсом базується на суто математичних способах визначення його частоти і наповнення. Не менш зацікавлюють учнів відомості про математичні засади біотелеметрії (кардіограми, енцефалограми; спірографія – обстеження діяльності легень, об'ємна томографія тощо), про роботи математиків в області генетики і теорії спадковості (А. Н. Колмогоров, М. Кімура та ін)

Переходячи до другої частини заняття, вчителів варто підкреслити, що для досягнення своєї мрії – стати хорошим спеціалістом – учням треба усвідомити цінність математичних знань, у корисності яких вони мають можливість особисто переконатися у процесі розв'язування задач, складених на матеріалі медичної практики.

Далі ми пропонуємо розв'язати з учнями низку задач (8-10), у ході роботи орієнтуючись на реакцію і рівень їх пізнавальних можливостей (оскільки на момент проведення заняття аудиторія ще не є знайомою) і, в разі необхідності, звертаючись до допоміжної опорної таблиці з формулами знаходження числа за його дробом (відсотками), дробу (відсотків) від числа, обчислення процентної концентрації тощо. Розв'язування починається з найпростіших задач і запитань. Наприклад. При окремих гострих захворюваннях органів дихання у дітей лікар призначає ін'єкції еуфіліну із розрахунку 3 мг препарату на 1 кг маси тіла. Назвіть разову дозу даного препарату в мг для дитини вагою 30 кг. На скільки мг разова доза еуфіліну буде відрізнятись від попередньої, якщо маса тіла дитини 35 кг; 11,5 кг?

Наступні задачі є дещо складнішими й розв'язуються письмово. Наприклад. З урахуванням даних задачі 1 знайдіть, скільки мл 2,4%-ого розчину еуфіліну треба одноразово ввести 10-річній дитині з масою тіла 36 кг?

Далі доцільно запропонувати учням розглянути і зіставити графіки, побудовані за допомогою комп'ютерної програми і сформулювати доречні запитання математичного і медичного змісту, яких може бути дуже багато.

Завершується заняття ознайомленням з умовами виконання і перевірки завдань для самостійної роботи.

Висновки. Посилення прикладної спрямованості навчання математики потребує вдосконалення змісту математичної підготовки і ефективно впливає на набуття професійних компетентностей студентами медичних коледжів.

Резюме

В статті розглядається вплив посилення прикладної спрямованості

проблеми та скарги особистісного характеру, жорстко зв'язані з соціальною некомпетентністю: недостатня віра в себе, неприйняття свого Я, страх перед критикою та невдачами, недостатні соціальні навички і, як наслідок з цього, боязнь соціальних контактів.

Це потребує вивчення, створення та реалізації виховних технологій сумісної життєдіяльності людей та побудови їх взаємодії на основі глибокого особистісно-орієнтованого підходу. Ми бачимо цю інтеграцію в реалізації педагогічного закону Єдності та взаємозв'язку особистісного та колективного. Цей взаємозв'язок проявляється в тому, що внутрішньо не гармонічна, не врівноважена, з низькою самооцінкою особистість не може успішно спілкуватися з оточуючими людьми. З іншого боку, людина, що не реалізувала себе у взаємодії з іншими, відчуває самотність та особистісні проблеми. Необхідно зазначити, що саме для соціальних сиріт цей закон поглиблюється необхідністю побудови виховної системи, що базується на груповій роботі. Це обумовлено дослідженнями психологів, котрі доводять, що реабілітаційна, корекційна робота з такими дітьми не тільки ефективна, але і взагалі можлива лише в групі, з якою дитина ототожнює себе замість сім'ї [3]. З цього закону випливають наступні закономірності:

- Неможливо навчити спілкуванню і соціальній компетентності без групи, спільноти, соціуму. При цьому склад групи повинен бути змінним (для опанування навичками комунікації з максимально різними типами людської поведінки) та здоровим (для забезпечення наступної просоціальної життєдіяльності особистості). Необхідно забезпечити дитині вільний вибір суб'єктів спілкування.

- Якщо дитина ототожнює себе з певною групою, ресоціалізаційне роботу з нею слід розпочинати саме з групових форм активної діяльності. Такою групою ототожнення найчастіше для дітей із сім'ї виступає в першу чергу родина, у підлітковому віці – референтна група однолітків; для соціальних сиріт – люди (діти), що знаходяться в подібній соціальній ситуації.

- Для формування соціально компетентної особистості на різних рівнях (в мікро, мезо, макросередовищі спілкування) необхідно будувати виховну роботу, ґрунтуючись на особистісно орієнтованому підході, тобто формувати особистісну компетентність дитини.

Взаємодія дорослих та дітей повинна будуватися на довірливих близьких стосунках, які можуть виникнути лише при наявності в установі гуманістичної виховної системи та інтересу дорослих до особистості дитини.

Розглянемо принципи виховання, в яких виражається дія цих закономірностей. М.Красновицький [2] розрізняє специфічні принципи виховання особистості та колективу (див. табл. 1).

Ми хочемо підкреслити, що при реалізації закону єдності особистісного і колективного у вихованні соціальних сиріт необхідне гармонійне поєднання обох груп принципів.

Компетентнісний підхід в педагогіці розглядає метою всіх педагогічних процесів формування особистості, компетентної в різних

життєво важливих сферах людського існування (міжособистісне спілкування, професійна діяльність, інтимні, сексуальні стосунки тощо).

Таблиця 1.

Принципи виховання на основі особистісного і колективного підходів (порівняльна характеристика)

Специфічні принципи виховання особистості	Специфічні принципи виховання колективу
- визнання самоцінності особистості при визначенні мети її виховання;	- цілеспрямованість і послідовність;
- індивідуальний підхід як підтримка морального становлення особистості;	- цілісність та системність;
- єдність поваги і довіри до особистості та вимогливості до неї;	- природовідповідність;
- єдність прав і обов'язків і;	- опора на колектив;
- виховання як стимулювання внутрішнього життя особистості	- єдність самостійності та самодіяльності учнів та педагогів;
	- зв'язок виховання з життям;
	- суб'єкт-суб'єктний характер взаємостосунків педагогів і вихованців;
	- єдність зусиль школи (виховної установи), сім'ї та суспільства.

Відповідно до цього основною метою виховання у притулку для неповнолітніх ми вважаємо роботу в цих взаємно детермінованих напрямках: формування внутрішньо здорової, гармонічної, з позитивною Я-концепцією особистості; виховання соціально компетентної особистості як результату розвитку умінь і навичок спілкування, налагодження і підтримки необхідних успішних соціальних зв'язків та стосунків. Така мета визначає зміст діяльності педагогів як виховання особистості через колектив і колектив через особистість.

Резюме. У статті розглянуто психологічні характеристики особистості соціальних сиріт, які обумовлюють їх компетентність. Відповідно до цього проаналізовано співвіднесення особистісно-орієнтованого та колективного підходів організації виховного процесу у притулку для неповнолітніх.

Резюме. В статье рассмотрены психологические характеристики личности социальных сирот, обуславливающие их компетентность. Проанализировано соотношение личностного и коллективного подходов к организации воспитательного процесса в приюте для несовершеннолетних.

Summary. The paper deals with the problem of personal psychological characteristics of social orphans, which determine their general competence. Accordingly the correlation of the personal and collective approaches to the setting of educational process in the orphanage for the under-aged is analysed.

Література

1. Бадора Сільвія. Теорія і практика опікунства в Польщі. – Івано-Франківськ, 2000. – 252 с.
2. Красновицький М. Про модель принципів виховання // Шлях освіти. – 2002. – №3. – С. 7-11.
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи / Детский дом: заботы и тревоги общества. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
4. Слепухов М. Законы единности та взаимосвязь педагогических явищ та процесів // Шлях освіти. – 2002. – №4. – С. 2-7.
5. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Авт. кол. Л.С. Волинець, Н.М. Комарова, О.Г. Антонова-Турченко, І.Б. Іванова, І.В. Пеша. - К.: Видавництво, 1998. – 120с.
6. Сухомлинська О. Виховання як соціальний процес // Шкільний світ. – 2004. – січень. – №4(228). – С. 1-3.
7. www.voppsy.ru/journals_all/issues/1995/955/955061.htm.

Подано до редакції 11.03.2006

переважно середнім.

Все вищезазначене призвело нас до висновку, що вивчення курсу математики для них має розпочинатися з цільового повторення названого матеріалу в контексті розв'язування відповідних прикладних задач.

Як показала практична апробація на базі Бердянського медичного училища, запровадження до структури змісту навчання математики на першому курсі медичних училищ блоку цільового повторення відіграє позитивну роль як у створенні фонду дійових знань і вмінь для засвоєння профільних предметів, так і у стимулюванні пізнавальної активності учнів. Даний блок складається з:

- вступного двогодинного інтегрованого заняття під назвою «Математика і медицина» (перше заняття з математики в училищі);
- самостійної роботи учнів із повторення теоретичних відомостей і розв'язування серії з 15 прикладних задач (різних рівнів складності, по декількох варіантах);
- виконання творчих завдань із самостійного складання текстових задач і повідомлень відповідної тематики (час на виконання – до двох тижнів);
- індивідуальних звітів учнів і проведення консультацій із метою здійснення корекції.

Вимоги до організації цільового повторення є наступними:

- залучення чинників мотивуючого впливу, свідомого цілепокладання;
- ретельний відбір задачного матеріалу, його узгодженість з попередньо вивченим, реальність умов задач;
- повторення з учнями основних алгоритмів розв'язування типових задач на відсотки, пропорції, побудову і читання графіків лінійної функції, заданої на відрізках, у контексті розгляду їх застосування до розв'язування задач прикладного змісту;
- забезпечення кожного учня друкованими матеріалами, що містять тексти задач, основні теоретичні відомості і перелік навчальної літератури (із вказівками щодо тем, розділів, пунктів підручників або довідників);
- перевірка якості самостійного виконання завдань учнями в режимі пролонгованого (подовженого) контролю;
- використання ефективних засобів унаочнення, зокрема – демонстраційних можливостей комп'ютера;
- підведення підсумків повторення у заохочувальній формі (створення міні-підручника із задач, складених учнями; заслуховування або розміщення на стенді кращих доповідей і варіантів розв'язувань задач).

Вибір теми заняття «Математика і медицина» спрямований на стартову мотивацію і цілепокладання, що забезпечується визначенням ролі математики у розвитку медицини і розкриття перед учнями значення предметних знань у справі опанування майбутньою професією. Після повідомлення теми формулюються цілі заняття, де окремо наголошується, що під час його проведення учні одержать змогу повторити основні алгоритми розв'язування типових задач на відсотки, пропорції, правила

предметів: фармакології, педіатрії, терапії тощо; забезпечувати дійовий фонд знань і вмінь для подальшого успішного виконання професійних обов'язків, подовження навчання за обраним фахом та підвищення кваліфікації, тобто, власне кажучи, вивчення математики має робити свій внесок у становлення ключових компетентностей випускників.

Значення формування у майбутніх медиків (з орієнтацією на набуття професійних компетентностей) прикладних математичних умінь із застосування набутих математичних знань і вмінь до розв'язування прикладних задач (медичного змісту) не можна недооцінювати. Такі вміння допомагатимуть фельдшерам і медичним сестрам самостійно приймати правильні рішення при здійсненні огляду і спостереження за пацієнтами, наданні невідкладної долікарської допомоги, виявленні інших професійних якостей, передбачених ОКХ – освітніми кваліфікаційними характеристиками випускника закладу медичного профілю. Про значущість конкретних практичних професійних навичок, які повинні мати середні медичні працівники, зокрема медсестри, йдеться у вітчизняних і зарубіжних нормативно-правових документах і посібниках з фаху, наприклад: Клиническая сестринская практика // Лемон. Учебные материалы по сестринскому делу. – Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ, 1996. – 76 с.; Медсестринська теорія та концептуальна модель // Медсестринська програма поновлення у професії. – Каліфорнія: Громадський коледж ім. Грента Мак-Юена, 1996. – 236 с.; Етичний кодекс медичної сестри України // Проект МОЗ України. – К.: Б. в., 1998. – Ч. 3. – ст. 13; Кудрявцева Т. В. Сестринський процес: етапи, зміст, документація: Навчально-методичний посібник. – К.: Здоров'я, 2001. – 96 с. Так, поряд з іншим, медична сестра має вміти робити цифровий і графічний запис показників функціонального стану пацієнтів (температури, частоти дихання, пульсу, артеріального тиску, зросту, маси тіла тощо), проводити розрахунки при приготуванні розчинів дезінфікуючих засобів у відповідності до отримання необхідної концентрації та ін. Дуже міцними мають бути обчислювальні навички майбутніх фармацевтів, для яких принципово важливого значення набуває застосування методів наближених обчислень при розв'язуванні окремих професійних задач (наприклад, із розрахунків кількісного складу ліків), бо від правильності кінцевого результату обчислень може напряму залежати життя хворої людини.

Серйозним моментом у навчанні математики на першому курсі є те, що багато знань і вмінь, що належать до предметних математичних компетентностей, формуються в основній школі і через напруженість програми, відсутності резерву навчального часу в коледжі не потрапляють до поля зору викладачів. Це стосується вмінь розв'язувати задачі на відсотки, пропорції, прогресії; будувати і читати графіки елементарних функцій, діаграми, гістограми тощо. Однак, потреба у цих знаннях і вміннях є, що підтверджується непоодинокими зверненнями з цього приводу викладачів спеціальних предметів на адресу колег-математиків. Дана проблема загострюється й тим, що рівень знань з математики випускників основної школи, що вступають до медичних закладів, є

УДК 371.4

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР

Пальшкова І.О.

кандидат педагогічних наук, доцент, завкафедрою педагогічних технологій початкової освіти факультету початкового навчання Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського, м. Одеса.

Постановка проблеми. Наша країна активно включається в програму культури миру та толерантності. Проводяться конференції, семінари та «круглі столи», на яких висвітлюються різні аспекти цієї проблеми. Водночас зазначимо, що ця проблема потребує подальшого пошуку нових форм, поглиблення й удосконалення методів виховання толерантності.

Аналіз досліджень та публікацій. Відомі вітчизняні та зарубіжні вчені (О. Безкоровайна, І. Бех, Я. Береговий, Г. Ващенко, Т. Гончарук, О. Киричук, А. Сиротенко, О. Сухомлинська, В. Тішков та інші) у своїх працях приділяють значну увагу питанням інтеграції в культуру миру та толерантності цієї проблеми.

Принципи виховання толерантності досліджували Е. Антипова, В. Лекторський, Дж.К. Лорсен, В. Подобєд, М. Уолцер та інші.

Серед російських науковців ідеї становлення діалогу культур також розробляли С. Фрамко, П. Флорокський, В. Іванов, Ю. Лотман та інші. Українські вчені К. Ваграмова, Ф. Горовський, Ю. Римаренко, І. Єрова, П. Толочно та інші обґрунтували основні положення проблеми міжнародного спілкування.

Проте, незважаючи на ґрунтовний аналіз учених, поки що недостатньо розробленими, на наш погляд, є теоретичні основи толерантності, педагогічна толерантність та її орієнтир на свідомість, духовно-етично-культурні та фахові здобутки учня як кінцевий підсумок виховання толерантності.

Мета статті. Розглянути та розкрити поняття “толерантність” та “діалог культур”, їх взаємозв'язок. «Толерантність» є повагою, прийняттям та високою оцінкою великого розмаїття світових культур, форм вираження та самовиявлення людської особистості... Вона не лише моральний борг, але також й політична і правова потреба. Толерантність – це єдність і різноманітність. Це те, що уможливило досягнення миру, сприяє переходу від традицій ворожнечі й війни до культури миру. Таким чином, за своїм змістом толерантність не є синонімом терпимості, а стає цільовим прагненням, спрямованим проти будь-якої ксенофобії та сприяє запобіганню конфліктів у світі.

Виклад основного матеріалу. На пропозицію ЮНЕСКО, підтриману Генеральною Асамблеєю ООН, 2000-й рік пройшов під знаком Культури миру, перше десятиліття нового століття було оголошено Десятиліттям миру, толерантності та ненасильства в інтересах дітей планети, а 2005 рік проголошено роком громадянської освіти в Європі, складовою якої, як відомо, є толерантність.

У документах, прийнятих на двадцять восьмій сесії Генеральної Конференції ЮНЕСКО, що відбулася у 1995 році у Парижі, зазначається, що зміни націлені на мир і толерантність мають торкнутися усіх ланок освітньої системи – від дитячого садка до інститутів підвищення кваліфікації вчителів. Для досягнення цієї важливої мети рекомендується використовувати три основні шляхи: 1) вивчення усіх навчальних предметів; 2) здійснення міждисциплінарного зв'язку; 3) організація спеціальних курсів.

«Інтеграція культури миру в усі навчальні предмети потребує створення нових навчальних програм, підручників та посібників, пройнятих ідеями культури миру та ненасильства, співробітництва та партнерства» [2, с.3]. Але не менш серйозні зміни мають відбутися у сфері відносин «учитель – учень» та й в усій атмосфері шкільного життя.

Поняття толерантності було закладене у «Декларації принципів толерантності ЮНЕСКО» і виходить, насамперед, із соціального підходу та підносить одночасно його значення в індивідуальному етичному плані.

У своїх проявах толерантність змінює форми залежно від культурного, територіального контексту. В суспільстві та державі вона може бути політичною, соціальною, релігійною, етнічною, економічною.

Словник іншомовних слів тлумачить толерантність як „терпимість до іншого віросповідання та до думки іншого”. Але це не означає терпиме ставлення до соціальної несправедливості, відмову від своїх або чужих поглядів. Кожен може дотримуватись своїх поглядів, але вони не можуть бути нав'язані іншим.

Проте терпимість – це не одне й те саме, що терпіння і терплячість. Якщо «терпіння визначає найчастіше почуття людини, яка відчуває біль, насильство або якісь інші форми негативного впливу, відсутність негативної реакції у конкретній ситуації, то терплячість – це здатність індивіда, як правило, виявляти терпіння, що стає рисою характеру» [1]

Терпимість містить у собі повагу до інших і відмову від домінування чи насильства, це властивість відкритості і вільної думки та свободи мислення.

Толерантність також може розглядатися в контексті таких понять, як сприйняття, розуміння, визнання. Сприйняття – це уміння бачити іншого з середини, здатність подивитися на його світ одночасно з двох точок зору: власної та іншої. Визнання – це здатність бачити в іншому саме іншого як носія інших цінностей, іншої логіки мислення, інших форм поведінки, а також усвідомлення свого права бути іншим, відрізнятись від решти людей.

Найбільш вдало визначила поняття толерантності, на нашу думку, О.Погодіна. Вона зазначає, що толерантність -це не пасивна, неприродна покірність думкам, поглядам та діяльності інших; не покірне терпіння, а активна моральна позиція та психологічна готовність до терпіння в ім'я взаємопорозуміння між етносами, соціальними групами, в ім'я позитивної взаємодії з людьми іншого культурного, національного, релігійного та соціального середовища [4, с.5].

Таким чином, активна моральна позиція та психологічна готовність

джерелами і методами обробки інформації, включаючи Інтернет-ресурси, якими студенти далеко не завжди користуються грамотно).

Ускладнює застосування такого підходу відсутність у достатній кількості навчальних посібників, дидактичних матеріалів, які б містили значну кількість задач прикладного змісту та відповідали діючим програмам і підручникам, типу [1], у чому ми особисто переконалися під час проведення експериментального навчання.

Вимоги до прикладних задач, які доцільно добирати для розв'язування з учнями при вивченні математики в школі (на наш погляд – і у вищих навчальних закладах I-II-го рівнів акредитації), сформульовані М.Я. Ігнатенком:

1. Задачі повинні мати реальний практичний зміст, який забезпечує ілюстрацію практичної цінності та значущості набутих математичних знань.

2. Задачі повинні відповідати шкільним програмам і підручникам за формулюванням і змістом методів і фактів, які використовуватимуться при їх розв'язуванні.

3. Задачі повинні бути сформульованими доступною і зрозумілою мовою, не містити термінів, які учні не вивчали раніше і які вимагають громіздких пояснень.

4. Числові дані в прикладних задачах повинні бути реальними, відповідати тим, що діють у життєвій практиці, а розрахунки в них мають проводитись за правилами наближених обчислень.

5. У змісті задачі по можливості має бути відображений особистий досвід учнів, місцевий матеріал, який дозволяє ефективно показати використання математичних знань і викликати пізнавальний інтерес учнів.

6. Прикладні задачі мають відображати ситуації промислового і сільськогосподарського виробництва, економіки, торгівлі, ілюструвати застосування математичних знань у конкретних професіях.

Привернення уваги до посилення прикладної спрямованості навчання математики в системі загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих закладів освіти I-II рівнів акредитації відбивається у численних роботах, в яких автори розкривають специфічні напрями реалізації міжпредметних зв'язків математики із спеціальними дисциплінами, що вивчаються в профільних класах, професійних ліцеях і вузах, а також у контексті вивчення інтегрованих навчальних дисциплін, які іноді називають „синтетичними”, наприклад: прикладна математика, математична лінгвістика, фінансова математика, математична фізика та ін.. [2].

Ми теж вважаємо, що посилення прикладного аспекту вивчення математики студентами медичних коледжів також має відбуватися з обов'язковим залученням міждисциплінарних зв'язків між математикою і спеціальними (фаховими) дисциплінами. Вивчення першокурсниками математики має не тільки задовольняти вимоги до сприяння засвоєння інших предметів навчального плану загальноосвітньої підготовки (біології, хімії, фізики, інформатики, економіки тощо), а й ефективно впливати на створення можливостей для якісного опанування учнями спеціальних

цього методу, слід визнати, що його застосування при вивченні курсу математики в школах і коледжах не тільки стимулює мотиви вивчення відповідної теорії, а й допомагає вчителю (викладачеві) розкрити істинну значущість вивченого матеріалу, особливо у тих випадках, коли виконати це в інший спосіб достатньо складно. Цей спосіб традиційно застосовується при введенні деяких основних понять алгебри і початків аналізу (наприклад, первісної, інтегралу), однак, не менш ефективним уявляється його застосування при вивченні рівнянь і нерівностей, які можуть вводитись не тільки у формі абстрактних математичних понять, а й у формі моделей реальних природних процесів і явищ, через прикладні задачі. Наведемо приклад задачі, запозичений у [12], яку доцільно розглянути при введених поняття логарифмічного рівняння.

Задача. Визначте, скільки одиниць продукції буде вироблено при повній вартості 800 грн. якщо повна вартість Cn вироблених на фабриці продуктів виражається залежністю: $C(n) = 500 + 100\lg(n + 10)$.

Під час пошуку відповіді на поставлене запитання одержуємо рівняння

$$500 + 100\lg(n + 10) = 800, \text{ якому тотожне рівняння } \lg(n + 10) = 3.$$

Далі звертаємо увагу на те, що змінна в цих рівняннях міститься під знаком логарифма і зазначаємо, що саме такі рівняння називають логарифмічними. Навіши ще кілька прикладів логарифмічних рівнянь (у тому числі отриманих у ході розв'язування задач), можна перейти до означення найпростіших, тобто таких, які мають вигляд

$$\log_a x = b, \text{ де } a > 0, a \neq 1, b - \text{ будь-яке число.}$$

Існування його єдиного розв'язку $x = a^b$, який дістають потенціюванням, чітко простежується на вищенаведеному прикладі: в ньому кількість вироблених на фабриці одиниць продукції $n = 10^3 - 10 = 990$.

Отже, дидактична цінність застосування методу доцільної (у даному випадку – прикладної) задачі полягає у тому, що є змога одразу показати і застосування поняття (тут – логарифмічного рівняння), зв'язавши його з конкретною життєвою (виробничою) ситуацією.

Окрім цього, застосування поняття логарифму можна продемонструвати на прикладі формули, за якої обчислюється величина землетрусу (у балах, за шкалою Ріхтера):

$$R = \lg \frac{I}{I_0}, \text{ де } I - \text{ інтенсивність землетрусу, а } I_0 - \text{ мінімальна норма}$$

інтенсивності.

Зрозуміло, що останній приклад носить суто ілюстративний характер, проте за його допомогою також можна показати застосування поняття вже на стадії його введення. Ілюстративний матеріал можна доручати відбирати студентам самостійно, і, якщо це робити регулярно, допомагаючи і стимулюючи їхні пошуки, то при цьому викладач може добитися не тільки підвищення інтересу до предмета, а й відчутних зрушень у формуванні в них загальнонавчальних умінь (зокрема, з користування різноманітними

до терпимості – основні компоненти поняття «толерантності».

Сьогодні, коли сучасна молодь зазнає впливу різних негативних явищ, в усіх сферах нашого життя першорядного значення набуває формування толерантних якостей. Зміст їх визначається переважно здатністю особистості до морально зумовленого вибору, спрямованістю рис її характеру, впливом навколишнього середовища, прихильністю до тих чи інших ідей.

Там, де мова йде про людську свідомість, ціннісні орієнтації, мораль і поведінку, безумовно, серед вирішальних факторів виступає освіта. Коли нинішні діти стануть дорослими і прийдуть до влади, вони мають бути озброєні розумінням цінності ненасильства, толерантності, пріоритетності поваги прав та свобод усіх та іншого. У зв'язку з цим проголошено «Концепцію культури миру», яка висунула конкретні завдання щодо кардинального оновлення: а) змісту освіти; б) технологій навчання і виховання; в) усталених принципів взаємовідносин «учитель - учень»; г) усієї атмосфери шкільного життя.

Ефективне формування толерантних якостей особистості здійснює вчитель з високим інноваційним потенціалом. Він включає бажання та можливість розвивати свої інтереси та уявлення, шукати власне нетрадиційне розв'язання проблем, які виникають, сприймати і творчо втілювати у вже існуючі нестандартні підходи в навчанні [3]. Успішна робота в галузі інноваційної педагогіки потребує таких якостей особистості, як: відкритість особистості до нового, що ґрунтується на толерантності та гнучкості мислення; культурно-естетична розвиненість та досвідченість, що передбачає інтелектуальну й емоційну розвиненість та високий рівень грамотності педагога; творча здатність генерувати нові ідеї, проектувати та моделювати їх у практичних формах, конкретній діяльності.

Також відзначимо, що реалізація на практиці інноваційного потенціалу окремого педагога є особливо результативною при наявності педагогічного колективу однодумців, здатних до реалізації у навчанні інноваційних ідей, проектів та технологій.

У сучасних умовах діяльність психологічних служб сконцентрована на психологічних проблемах дитини, але джерелом цих проблем часто є поведінка педагога. Відсутність індивідуального підходу до дитини, неадекватність оцінки особистості вихованців, нерозуміння внутрішнього стану дитини, образливе ставлення до неї - це типові характеристики взаємовідносин із учнями.

Тому толерантність є професійно необхідною особистісною якістю педагога, яка логічно випливає із змісту його діяльності. Підкреслимо, що формування толерантності пов'язане також із безперервним самовдосконаленням педагога, досягненням ним професійної та комунікативної майстерності, розвитком власних внутрішніх та людських якостей.

Якість вирішення педагогічних завдань залежить від уміння будувати відносини з колективом та учнями, встановлювати оптимальні міжособистісні контакти, що ґрунтуються на толерантності.

Давно відомо, що особистість формується особистістю, духовність – духовністю, а толерантність – толерантністю. Отже, учитель мусить бути для учня взірцем у всьому.

Що ж повинен зробити педагог, щоб виховати толерантну особистість? У навчальній та виховній роботі педагог має розвивати у школярів критичність мислення, стимулювати в них інтерес до пошуку істини або розв'язання проблеми замість егоїстичної мотивації під час міжособистісної взаємодії. Отже, потрібно формувати такі знання та уміння - знання природи стереотипів, особливості процесу виникнення та ролі їх у формуванні упереджень, конфліктів тощо, уміння аналізувати власні стереотипи та протистояти їм, а також визначати такі, що призводять до некоректних узагальнень; виявляти упереджені думки і ставлення; ретельно продумувати та аргументувати свої думки і висловлювання, виділяти головне від неістотного в тексті або в мовленні; вміння визначати сутність проблеми міжособистісного спілкування та альтернативні шляхи її творчого розв'язання та ін. [3].

Для виховання толерантності в учнів надзвичайно важливим є ознайомлення їх із мовою, історією, культурою, побутом різних народів, що дає змогу на практиці утверджувати принципи безконфліктного взаємопорозуміння та співробітництва. Розширення знань учнів про народ, який живе в рідному краї, дає можливість формувати взаємну терпимість та природну готовність кожної людини до продуктивної міжнародної та міжкультурної взаємодії.

Сьогодні чимало народів під впливом різних процесів вступають у контакти з іншими. Від правильно організованого діалогу залежить успіх взаємодії. Діалог – це не просто порівняння двох протилежних ідеалів, але й можливість рівноправної взаємодії культур.

Тривалий час науковці прагнуть подолати непорозуміння, що виникають під час спілкування людей різних національностей. Тому шукають шляхи для зближення культур та соціальних спільнот. Більшість учених таким шляхом сьогодні вбачають виховання толерантності, яка є запорукою діалогу культур. Здійснити таке виховання можливо через полікультурну освіту, оскільки вона сприяє формуванню у людини поліфонічного сприйняття світу, культивує толерантність як моральний ідеал та норму поведінки. Російський дослідник В. Подобєд вважає, що під полікультурною освітою «розуміють загальну парадигму або стратегію, що теоретично відображає реальні процеси сучасного культурноосвітнього життя, зокрема прагнення різних культур до зближення і до взаємного вивчення розвитку терпимості і культурного плюралізму» [1].

Через полікультурну освіту особистість познайомиться з великою кількістю культурних моделей та образів культури; набуде критичного ставлення до власної культури; навчиться бути терпимою і толерантною у ставленні до інокультурного життя (це сприятиме позбавленню расистських, шовіністичних, націоналістичних проявів); вивчить демократичні цінності, які і є гарантом збереження розмаїття культур та рівності і свободи їх розвитку.

інформатики та ін. (О.І. Бугайов, М.І. Бурда, Ю. В. Горошко, О.С. Дубинчук, М.І. Жалдак, М.Я. Ігнатенко, З.І. Слєпкань, Л.О. Соколенко та ін.). У роботах цих та багатьох інших вчених обґрунтовується, що реалізація міжпредметних зв'язків має здійснюватись шляхом використання математичних ідей, методів, математичного апарату при вивченні навчального матеріалу з різних предметів, а також розв'язування задач прикладного характеру на математиці. При цьому підкреслюється важливість відстеження з учнями або студентами не тільки того, як математичні знання і вміння використовуються при розв'язуванні нематематичних проблем, а й як математичні задачі виникають поза межами математики, на ґрунті інших наук.

Із поняттям прикладної задачі і математичного моделювання учні знайомляться в курсі алгебри 9-го класу, хоча, зрозуміло, що процес розв'язування таких задач починається ще у початковій школі. Протягом всього часу навчання математики в школі і вузі у школярів і студентів відбувається процес створення запасу математичних моделей явищ і процесів, які існують в оточуючому світі і вивчаються різними науками.

Під час навчання математичного моделювання розкривається широка застосованість математики, у школярів (студентів) формуються уявлення про математику як універсальний, міцний метод пізнання та перетворення оточуючої дійсності (формування таких уявлень виступає одним із головних завдань сучасної математичної освіти практично у всіх розвинених країнах світу). Однак, тим, хто навчається, важливо роз'яснювати, що при використанні певних математичних моделей ми маємо справу не з самим об'єктом, а з побудованою теоретичною копією, математичними формами вираження певних характеристик об'єкту чи описання окремих закономірностей. За Л.О. Соколенко [12, с. 6] математична модель – це спеціальний спосіб наближеного опису деякої проблеми, який дозволяє при її аналізі застосовувати формально-логічний апарат математики. Це зумовлює визначення окремих, але істотних положень, пов'язаних з поняттям математичної моделі і математичного моделювання (зокрема – чотирьох основних етапів розв'язування прикладної задачі).

На відміну від курсу алгебри (який студенти вивчали, коли були учнями основної школи) курс алгебри і початків аналізу, що вивчається в медичному коледжі, не містить спеціального розділу прикладної математики. Навчання математизації певних ситуацій відбувається шляхом розв'язування прикладних задач (як правило при закріпленні знань і навчанні їх застосування). На наш погляд, є слушною думка окремих дослідників стосовно більш широкого застосування прикладних задач при введенні нових понять алгебри і початків аналізу. За суттю така пропозиція не є новою в методиці навчання математики, достатньо згадати такий метод навчання як метод доцільних задач, який фактично належить до проблемних методів і був уперше запропонований і описаний відомим математиком і педагогом С. І. Шохор-Троцьким ще наприкінці XIX століття [11]. При всіх обмеженнях, що стосуються використання

вимірюванням величин, оскільки помилки, яких припускаються ті, хто навчається, носять достатньо масовий характер. Втім поняття „величина” і „вимірювання величин” є провідними поняттями природничих дисциплін, а зміст загального поняття „величина” неможливо розкрити ні через означення, ні описово. Поняття величини має формуватися протягом тривалого періоду навчання, результатом чого повинно виступати правильне уявлення про величину як загальну властивість певного класу об'єктів, їх станів або процесів, що в них відбуваються. Особливо проблематичним у шкільній практиці є вивчення геометричних величин, які водночас є і фізичними величинами. Нерідко поняття (і відповідний термін) „величина” ототожнюють із поняттям „кількість”, значенням величини; міркуючи про розв'язуванні задачі або доведення, вживають вирази типу „величина площі”, „величина числа” (площа і число – теж величини).

Необхідно чітко усвідомлювати, що будь-яких величин стосується зміст трьох наступних понять.

1. Розмір величини – кількість вміщення тієї властивості даного об'єкта, яка відповідає поняттю „величина”. Розмір величини – це об'єктивна характеристика, яка не залежить від вибору одиниць вимірювання, що дозволяє їх узгоджувати і варіювати. Наприклад, розмір довжини відрізка існує об'єктивно, а значення довжини може бути встановлено в залежності від обраних одиниць вимірювання (10 см або 1 дм або 0,1 м).

2. Значення величини – оцінка величини у вигляді деякого числа прийнятих для неї одиниць, тому значення величини залежить від вибору одиниць вимірювання (10 см і 1 дм – різні значення довжини відрізка одного розміру).

3. Числове значення величини – число, яке входить до значення величини і залежить від вибору одиниць вимірювання. Приклад: а) 10 см – значення довжини, а 10 – числове значення величини; б) 123 дм^3 – значення об'єму, а 123 – числове значення об'єму.

Багато непорозумінь унаслідок недотримання єдиних вимог, нерозуміння змісту понять виникає у зв'язку з неправильним використанням термінології. Іноді термін „круг” вживають замість терміну „коло”, плутають поняття „цифра” і „число” (приклад характерний для відповідей учнів (студентів) на заняттях з історії: „Втрати виражалися величезними цифрами”) та ін. Все це має налаштувати вчителів (викладачів) уважно ставитись до попередньо набутого навчального і життєвого досвіду учнів (студентів), спиратися на нього (в разі його корисності), корегувати наявні недоліки в засвоєнні понять і, головне, своєчасно координувати свої дії.

Напрями, методи, засоби реалізації міжпредметних зв'язків математики зі спорідненими предметами (математика – фізика – хімія – біологія – фізична географія – креслення – інформатика – трудове навчання тощо) достатньо різнобічно висвітлюються у методичній літературі і дослідницьких роботах у галузях відповідних методик: фізики, математики,

Полікультурна освіта і виховання ставлять перед собою актуальну сьогоденну мету: формування особистості, орієнтованої на її діалог з представниками інших суспільств.

Таким чином, індивід у процесі навчання і виховання здобуде полікультурну грамотність, яка допоможе правильно побудувати діалог.

Розкриваючи сутність цієї концепції, слід зазначити, що науковці особливої уваги надають шкільному навчанню, яке отримує широкі можливості для співтворчості. На думку вчених, головне місце у взаємодії має займати діалог різних способів розуміння, логік, культур, що історично склалися.

М. Бахтіг зазначав, що чужа культура лише в очах іншої культури розкриває себе повніше та глибше. Але розкриватися варто не повною мірою, оскільки прийдуть інші культури, які зрозуміють більше. Одна культура розкриває свої глибини під час зустрічі з іншою: між ними починається ніби діалог, який долає замкнутість та однобічність цих культур [2].

Передумова діалогу культур полягає в тому, що кожна культура має водночас і розкривати свою самобутність, і бути відкритою для міжкультурного співробітництва. Щодо стратегії діалогу, то Б. Подобед зазначає: «Суть такої стратегії можна сформулювати у вигляді запитання, що ставиться до інших культур, але запитуються в них не «хто ти?», а «хто я?». Ми начебто питаємо у чужої культури про самих себе і намагаємося отримати відповідь. Результатом такого діалогу є народження нової суті, яка не співпадає повністю з тією, яка була закладена в даній культурі. Лише за наявності різних шляхів, різних ціннісних систем стає можливим справжній діалог, пізнання один одного в світлі загального прагнення до істини, лише тоді набуває значення ідея толерантності» [3]. Підсумовуючи думку російського вченого можна зазначити, що діалог культур – взаємодія на основі свободи, взаємоповаги, рівнозначності.

Висновки. У дослідженні теоретично обґрунтовано і доведено необхідність формування толерантності дітей в умовах полікультурного середовища. Теоретичну значущість дослідження слід убачати в тому, що воно порушує низку питань: упровадження результатів наукових досліджень у напрямку формування толерантності старшокласників; формування у дітей не тільки відповідної системи якостей толерантної особистості, але й розвитку особистісних якостей, які сприяють гуманізації відносин у повсякденному житті; виявлення факторів і чинників, що детермінують формування толерантності.

Толерантність є інтегративним поняттям, її структура як важливої якості особистості людини проявляється у вигляді взаємодії кількох ознак: адекватної самооцінки, адекватного почуття захищеності, низького рівня прихильності до порядку, низького рівня тривожності, низького рівня здатності до агресії, високого рівня емпатії, високого рівня відповідальності, високого рівня самоконтролю, високої потреби в афіліації та розвинутого почуття гумору.

Важливою умовою ведення діалогу, на наш погляд, є принцип

терпимості та поваги до оточуючих. Тому при вихованні особистості саме на цьому треба зосередити увагу. Таким принципом керувалися ще давньогрецькі філософи. Толерантність яскраво простежується в ідеях гуманізму. Згодом саме ці ідеї спонукали до виділення толерантності в окремий напрямок (даний напрямок відносно новий).

При формуванні толерантності важливо звернути увагу на те, що сьогодні це поняття трактується по-різному. Розмаїття визначень залежить від того, яка дисципліна визначає його предметом вивчення. Е. Антипова, цитуючи академіка В. Тишкова, зазначає, що він визначив філософську, природну сутність цього феномену, зокрема: «Толерантність – це особистісна або суспільна характеристика, що припускає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище багатомірні, а отже, і погляди на цей світ різні, вони не можуть і не повинні зводитися до одноманітності або бути на чиюсь користь».

Варто наголосити, що поняття «толерантність» у різних мовах відрізняється і смисловими відтінками: в англійській мові толерантність – «готовність і здатність без протесту сприймати особистість або річ»; у французькій – «повага свободи іншого, його способу мислення, поведінки, політичних та релігійних поглядів»; у китайській – уміння «дозволити, допустити, проявляти великодушність до інших»; в арабській – «пробачення, м'якість, співчуття, терпіння», у персидській – «терпіння, терпимість, стійкість, готовність до примирення». Отже, ознайомившись із змістом поняття, особистість усвідомить, що толерантність не є суто філософською, соціологічною, педагогічною проблемою, вона як характеристика соціуму невіддільна від усієї системи його політичних, культурних, моральних, релігійних та інших цінностей.

Сучасний світ мусить, нарешті, зрозуміти, що як людина і її життя, так і суспільство багатогранні у своїх культурних і національних проявах. Це нормально і з цим потрібно рахуватись, цього необхідно навчати підрастаюче покоління. Хіба можна досягти стабільності у світі, гармонії стосунків між державами, якщо у свідомості значної кількості громадян світу закладено ідеї зверхності, своєї непогіршеності і переваги, своєї винятковості? Звичайно, ні.

Резюме. В статті розглянуті питання становлення діалогу культур при використанні засобів виховання толерантності в учнів.

Резюме. В статье рассмотрены вопросы становления диалога культур при использовании средств воспитания толерантности у учеников.

Summary. In the article there are the considered questions of becoming of dialog of cultures at the use of facilities of education at the students of tolerance.

Література

1. Береговой Я.А. Толерантность // Педагогика толерантности. – 2004. – № 1. – С. 135-139.
2. Грошева А.В. Развитие толерантности у руководителей школ в системе профессиональной переподготовки // Педагогическое образование и наука. – 2005. – С. 64-69.
3. Матієнко О. Виховання толерантності починається з учителя//Рідна школа. – 2005. – №6. – С.29-32.
4. Рихлик Т.І. Від авторитарності до толерантності // Педагогіка толерантности. – 2004. – № 1. – С.7-8.

Подано до редакції 19.04.2006

процесами реальної дійсності у формуванні всебічно розвиненої творчої особистості, озброєної системними знаннями, загальнонауковими навичками та уміннями, які забезпечують її здатність здійснювати міжпредметне перенесення знань і вмінь у нові, нестандартні умови для розв'язування нових пізнавальних задач.

Під час вивчення математики міжпредметні зв'язки реалізуються шляхом поєднання інтеграції і координації знань, які при тому взаємозбагачуються і доповнюються, що сприяє формуванню в учнів (студентів) єдиної картини світу. Інтеграція знань є процесом і результатом створення єдиного, суцільного (з нерозривно пов'язаними елементами), при тому здійснювати інтеграцію знань неможливо без координації освітнього процесу. З. І. Слєпкань розглядає координацію (у навчанні) як погодження навчальних програм зі споріднених предметів із погляду наявності єдиного підходу до трактування понять, ідей, методів, процесів, явищ і в часі їх вивчення [11]. Вважаючи таке тлумачення в цілому вичерпним, зі свого боку хотіли б підкреслити справедливість зауваження стосовно привернення уваги до часу введення деяких (математичних) понять, з якими учні можуть знайомитись у контексті різноманітної (нематематичної) діяльності (наприклад, трудової) або при вивченні інших предметів раніше, ніж на математиці. Так, протягом тривалого часу поняття вектора вводилося на уроках геометрії пізніше, ніж розглядалось і застосовувалось на уроках фізики в школі, а з поняттями окремих просторових геометричних фігур і тіл обертання (кубу, піраміди, кулі тощо) учні (на наочному рівні) як і раніше, так і зараз, знайомляться ще у дошкільному і молодшому шкільному віці та ін.. Аналогічна ситуація спостерігається і з введенням поняття стандартного вигляду числа, яке використовується в різноманітних підручниках, енциклопедіях і довідниках для школярів для подання конкретної інформації, пов'язаної з великими чи, навпаки, дуже малими величинами: в хімії – це маси атомів і молекул, у географії – маса земної кулі, довжина екватору, площа земної поверхні і тощо. Потреба у такій інформації може виникнути в учнів до того, як вони ознайомляться з цим поняттям (стандартного вигляду числа) на уроках алгебри. Зрозуміло, що якщо вчитель якогось предмету покаже учням, що $0,000000000032$ можна записати у вигляді $3,2 \cdot 10^{-11}$, а на іншому предметі

буде показано, що $0,00000000000000061 = \frac{61}{10^{17}}$, то це ще не означає, що

учні самостійно зможуть розібратися у відповідності форм запису. Взагалі знання і вміння з розділу математики про величини та їх вимірювання, вивчення якого надає змогу ефективно встановлювати зв'язки математики з багатьма іншими предметами (фізикою, хімією, фізичною географією, трудовим навчанням тощо), потребують ретельного відпрацювання і пильної уваги з боку педагогів-математиків на всіх етапах їх формування (введення, закріплення, навчання застосування понять, підсумкового тематичного повторення). При цьому до свідомості учнів треба доводити єдине трактування поняття величини і всіх понять, пов'язаних із

викладу навчального матеріалу, розвитком логічного мислення і формуванням в учнів знань й умінь прикладного характеру” [11]. На сьогоднішній день є загально визнаною роль прикладної спрямованості навчання математики в інтеграції різнорідних наукових знань (В. П. Берман, М. Я. Ігнатенко, Ю. М. Колягін, В. В. Пікан, Л. О. Соколенко, О. С. Стрельченко, І. Г. Стрельченко та ін.), яка, у свою чергу, розглядається основним чинником гуманітаризації змісту освіти як процесу „олюднення” наукових знань [4].

Аналіз досліджень і публікацій. У своєму дослідженні під поняттям прикладної спрямованості навчання математики ми розуміли поняття, дане російськими вченими-методистами Ю. М. Колягіним і В. В. Пікан, згідно з якими прикладна спрямованість – це „орієнтація змісту і методів навчання на застосування математики в техніці і суміжних науках, у професійній діяльності, в народному господарстві і побуті” [7]. Ми поділяємо погляди Ю.М. Колягіна і В.В. Пікан, відповідно до яких міжпредметні зв'язки, політехнічна спрямованість фактично охоплюються поняттям „прикладна спрямованість”, хоча раніше (згідно із задачами політехнізації загальної середньої освіти) існували інші точки зору вчених, які ці поняття відокремлювали. Наприклад, таких поглядів дотримувались Г.М. Возняк, М.П.Маланюк, Й.М.Шапіро [3]. Говорячи про прикладну спрямованість треба звернутися і до тлумачення поняття практичної спрямованості навчання математики, оскільки ці два аспекти математичної підготовки тісно пов'язані між собою. За тими ж авторами (Ю. М. Колягіним і В. В. Пікан) практична спрямованість навчання математики – це „спрямованість змісту і методів навчання на розв'язування задач і вправ, на формування в школярів навичок самостійної діяльності математичного характеру” [7].

Мета статті – розглянути посилення прикладної спрямованості навчання математики як чинник удосконалення змісту математичної підготовки і впливу на набуття професійних компетентностей студентами медичних коледжів.

Виклад основного матеріалу. У матеріалах численних досліджень у галузі методики математики науково обґрунтовується значення прикладної спрямованості навчання математики у формуванні наукового світогляду, збудженні та підтримці зацікавленості предметом, зміцненні мотивації навчання в учнів та студентів шляхом установаження і реалізації міжпредметних зв'язків (МПЗ). Питання теорії і практики реалізації зв'язків між навчальними дисциплінами різних циклів (як природничих, так і гуманітарних) добре висвітлені у вітчизняній і зарубіжній науково-методичній літературі, зокрема у [5] доведено, по-перше, об'єктивне існування зв'язків математики з іншими науками і навчальними предметами, що вивчаються в загальноосвітніх навчальних закладах, і, по-друге, що саме завдяки належній реалізації міжпредметних зв'язків забезпечується якість знань, які набувають ознак системності, гнучкості, дієвості. Особливо підкреслюється роль прикладної спрямованості навчання, міжпредметних зв'язків і зв'язків навчання з об'єктами і

УДК 371.4

ЗМІСТ І ЗАДАЧІ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Перерва О.А.

аспірант кафедри педагогіки

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. Останні сто років історія людства характеризується не тільки бурхливим розвитком техніки, науки, освіти і культури, але і двома світовими війнами, величезним числом озброєних конфліктів, геноцидом. Поза всяких сумнівів, проблема толерантності та інтолерантності є актуальною у зв'язку з постійною присутністю насильства в нашому житті.

Аналіз досліджень. Проблема виховання толерантності знаходить відображення у філософських ідеях корифеїв педагогіки, які підкреслювали, що розкриття потенціалу дитини можливе за умови свободи і любові (Ж.Руссо, М.Монтессорі, І.Песталоцці, Ф.Фребель). Велике значення мають роботи психологів про психологічні основи особистісного становлення дошкільника (О.Кононко, Г.Костюк, Л.Рубінштейн); соціологів про рушійні сили суспільного розвитку (Р.Дарендорф, Г.Зіммеля, Л.Козер) [1-3].

Мета статті: з'ясувати завдання та зміст роботи з вихованням толерантності у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Неможливо навчитися толерантності, виходячи лише з її формального розуміння. В кожній культурі і в кожному суспільстві вона має своє власне культурне значення. Будь-яка культура має прецеденти як нетерпимої, так і толерантної поведінки.

Толерантність припускає готовність прийняти інших такими, які вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди. В першу чергу вона припускає взаємність і активну позицію всіх зацікавлених сторін. Толерантність є важливим компонентом життєвої позиції зрілої особистості, що має свої цінності й інтереси і, водночас, з пошаною ставиться до позицій і цінностей інших людей.

Окрім насильства, в міждержавних відносинах у сучасному світі, як і раніше, широко поширено насильство "приватне", майже непомітне і, на жаль, звичне - насильство в безпосередній міжособистісній взаємодії і спілкуванні. Будь-яке насильство, в якій би формі воно не виявлялося, якими б розумними доводами не виправдовувалося, завжди руйнівно впливає на людину.

Особливо небезпечним є насильство по відношенню до дитини, яка не тільки не в змозі повноцінно захиститися, але часто сама змушена переймати насильні способи спілкування і взаємодії. Тому культура толерантності в повсякденному житті можлива тільки при звільненні взаємостосунків дорослих і дітей від будь-яких форм інтолерантних відносин.

У зв'язку з цим одна з головних задач толерантності - здійснити перехід до ненасильних відносин, заснованих на принципах кооперації.

взаємної пошани, розуміння і терпимості.

Робота по вихованню толерантності спрямована на розвиток уміння керувати своєю поведінкою, емоціями, спілкуванням і включає когнітивний (інформування з питань толерантності і підвищення психологічної культури), емоційно-вольовий (афектний – самовдосконалення комунікативних навичок з позиції толерантної взаємодії і розвиток умінь емоційної саморегуляції в процесі спілкування та діяльності) і поведінковий (розвиток толерантних якостей) компоненти; а також на рішення таких задач: формування навичок ведення позитивного діалогу; розвиток здібності до самоаналізу, самопізнання; розвиток емоційної стійкості і гнучкості; розвиток соціальної сприйнятливості (здібності до емпатії та співпереживання); розвиток здібності до рефлексії; усвідомлення різноманіття світу і проявів особистості в цьому світі; навчання культурі толерантної поведінки в міжетнічних відносинах; розвиток відчуття власної гідності: вміння поважати гідність інших людей незалежно від національної, етнічної, релігійної і соціальної приналежності та індивідуальних особливостей; підвищення соціально-психологічної компетентності; створення в групі умов для повного розкриття особистістю своїх позицій і емоцій в атмосфері взаємного схвалення, безпеки і підтримки; розробка і підтримка в групі певних норм, прояв гнучкості у виборі директивної або недирективної техніки дій.

Результативність роботи по формуванню толерантності залежить від дотримання в групі загальноприйнятих принципів: ненасильництва спілкування: дорослий виходить перш за все з бажання дитини брати участь у роботі групи, уникає примушення; гармонізація інтелектуальної та емоційної сфер: позитивний емоційний настрій допомагає людині перейти на відверте спілкування; активізує інтелектуальні, аналітичні процеси, групова дискусія використовується протягом усіх занять.

Необхідність формування толерантних відносин дошкільників зумовлена віковими й індивідуальними особливостями дітей. З одного боку, їм властиві активність, ініціативність, допитливість, з другого боку, - слабо розвинена довільність поведінки, емоційність, невміння контролювати свої дії, усвідомлювати їх етичний зміст, що нерідко приводить до небажаних вчинків по відношенню до своїх однолітків (Е.Смірнова, Г.Хузєєва, Р.Буре). Негативні прояви в поведінці дошкільників дослідники пояснюють обмеженим досвідом і обмеженими можливостями дітей, що приводить до виникнення в одних дітей пасивності, а в інших - посилення агресивності, деструктивних тенденцій у ставленні до однолітків.

Толерантність, як умова рівноpartnerських відносин дошкільників, розглядається Л.Парамоновою, Т.Алієвою, А.Арушановою, Г.Голдаєвою. Ці автори аналізують толерантність у зв'язку з діалоговими формами спілкування дітей, у ході яких формується здатність визнавати різні точки зору з одного і того ж питання, здатність змінити свою поведінку. Г.Голдаєва виявляє можливості конструктивного діалогу в ухваленні і розумінні дітьми дошкільного віку одне одного.

level of the mastered knowledge and formed abilities and skills are absent. The problem of adaptation of different systems of evaluation acquires the special actuality on the modern stage of development of education in connection with approaching of Ukraine to educational and scientific space of Europe and practical tacking to the process of Bolonja. In the article of application of rating control as an instrument of concordance, perfection and adaptation of different estimating systems with the purpose of introduction of unique standard of evaluation of effectiveness of educational process in different educational establishments on conditions of the use of different pedagogical technologies (traditional, credit-module).

Keywords: system of evaluation, innovative technologies, adaptation, rating, test module.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред.. В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384с.
2. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 78 с.
3. Мельничук І.М. Педагогічні умови реалізації стимулюючої функції контролю знань з хімії студентів технікумів: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04./ Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 20с.
4. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології / Навчальний посібник. – К.: «Просвіта». – 2000. – 368 с.
5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.В.Степко, Я.Я.Болобаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубіно, І.І.Бабин. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В.Гнатюка, 2004. – 147 с.
6. Романишина Л.М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.04./ Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1998. – 39с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

Подано до редакції 14.04.2006

УДК 378.094(51-37)

ПОСИЛЕННЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ЯК ЧИННИК ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ І ВПЛИВУ НА НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТАМИ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

*Шавальова Ольга Володимирівна
аспірант*

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, м. Київ

Постановка проблеми. Тенденція оновлення змісту освіти в Україні передбачає його узгодженість із сучасними потребами, орієнтацію «навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження» [10]. Існують різні погляди на шляхи вдосконалення математичної підготовки на рівні повної загальної середньої освіти, як в Україні, так і за кордоном. Ми цілком погоджуємось з точкою зору, згідно з якою головним напрямом у цьому є „встановлення правильного співвідношення між теоретичним рівнем

діяльності студентів.

Висновки. Використання рейтингового контролю за будь-яких систем оцінювання сприяє реалізації стимулюючої функції контролю, що виявляється у підвищенні навчальної мотивації особистості студента, відповідальності за результати своєї навчальної праці, формуванні потреби у співпраці та співробітництві, бажанні тривалий час і без спонукань викладача працювати над опануванням навчального матеріалу.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо у глибшому аналізі проблеми об'єктивного оцінювання навчальних досягнень студентів у закладах освіти різних рівнів акредитації, що дозволить наблизитись до єдиного стандарту у визначенні критеріїв оцінювання рівня знань, умінь і навичок студентів.

Резюме

Існуюча система оцінювання навчальних досягнень студентів допускає можливість певної необ'єктивності, оскільки відсутні механізми встановлення реального рівня засвоєних знань та сформованих умінь і навичок. Проблема адаптації різних систем оцінювання набуває особливої актуальності на сучасному етапі розвитку освіти у зв'язку з наближенням України до освітнього та наукового простору Європи і практичного приєднання до Болонського процесу. У статті обґрунтовано шляхи застосування рейтингового контролю як інструменту узгодження, вдосконалення й адаптації різних оцінювальних систем з метою впровадження єдиного стандарту оцінювання результативності навчального процесу в різних навчальних закладах за умов використання різних педагогічних технологій (традиційної, кредитно-модульної тощо).

Ключові слова: система оцінювання, інноваційні технології, адаптація, рейтинг, заліковий модуль.

Резюме

Существующая система оценивания учебных достижений студентов допускает возможность определенной необъективности, поскольку отсутствуют механизмы установления реального уровня усвоенных знаний и сформированных умений и навыков. Проблема адаптации разных систем оценивания приобретает особую актуальность на современном этапе развития образования в связи с приближением Украины к образовательному и научному пространству Европы и практическим присоединением к Болонскому процессу. В статье обоснованы пути применения рейтингового контроля как инструмента согласования, совершенствования и адаптации различных оценивающих систем с целью внедрения единого стандарта оценивания результативности учебного процесса во всех учебных заведениях при условиях использования разных педагогических технологий (традиционной, кредитно-модульной).

Ключевые слова: система оценивания, инновационные технологии, адаптация, рейтинг, зачетный модуль.

Summary

The existent system of evaluation of educational achievements of students assumes possibility of certain biased, as machineries of establishment of the real

Формування толерантного ставлення дошкільників до однолітків є багатоаспектною проблемою. Одним з її аспектів є становлення, розвиток і формування міжособистісних відносин дошкільників, їх взаємостосунків і спілкування, чому присвячено значне число експериментальних і теоретичних досліджень (Т.Репіна, Я.Коломінський, О.Смірнова, В.Утробіна, К.Флейк-Хобсон, Б.Робінсон та ін.). Формуванню взаємовідносин дітей у дитячому садку і сім'ї присвячені роботи В.Котирло. В багатьох дослідженнях показано, як з ускладненням ігрової діяльності дошкільника поступово розвивається його спілкування з дітьми, формуються колективістські відносини (Д.Менджеріцька, Р.Іванкова, Р.Жуковська, А.Усова). Вплив успішності продуктивної діяльності дитини на її відносини з однолітками в групі дитячого садка розглядається Л.Бухтіаровою, А.Рояк. Проте, питання формування саме толерантного ставлення до однолітків у дітей дошкільного віку залишається поки маловивченим як в психології, так і в дошкільній педагогіці. Дослідники звертають увагу лише на окремі характеристики даної якості особистості у дошкільників - в основному на спілкування і взаємодію з однолітками та дорослими.

Одним із засобів формування толерантної особистості є мистецтво. Нерозривний зв'язок етичного й естетичного в мистецтві при впливові на людину підкреслювали ще античні філософи (Демокрит, Платон, Арістотель). Г.Гегель пов'язував красу мистецтва з істиною і добром, В.Белінський, а потім і Н.Чернишевський говорили про широкий суспільний зміст мистецтва, його вплив на формування моральності людей. Багато авторів (А.Буров, Б.Неменський) головним предметом мистецтва називають людину в її різноманітті ставлення до світу, іншої людини і самої себе. Зразки високого мистецтва завжди мають явну гуманістичну спрямованість, що виявляється в «пошані до людини і людства» (О.Торшилова).

Освоєння гуманістичних цінностей мистецтва відбувається в процесі естетичної діяльності людини, що здійснюється в двох її основних формах: сприйнятті мистецтва і створенні художнього продукту (О.Леонт'єв).

Сприйняття мистецтва, на думку А.Еремєєва, А.Мелік-Пашаєва, базується на вмінні бачити в мистецтві іншої людини, співпереживати їй, співчувати, приймати її точку зору. Сприйняття мистецтва сприяє розумінню іншої людини і самої себе. Співпереживання герою художнього твору або його автору формує гуманістичні основи ставлення однієї людини до іншої в житті [1].

Мистецтво не є безпристрасним віддзеркаленням життєвих предметів, в ньому всі вони мають певний олюднений характер. Саме це олюднення і є основною властивістю сприйняття людиною мистецтва і світу (Г.Гегель, Н.Чернишевський та ін.).

Сприйняття музики пов'язано з умінням чути інтонацію героя твору, відчувати його душевні хвилювання, співпереживати йому, дивитися на світ його очима, адже через сприйняття цієї інтонації слухач відновлює портрет героя твору і його ставлення до інших людей, до природи і світу в

цілому. В основі музичної мови лежить емоційно-сміслова інтонація. В.Медушевський говорить про дві основи вираження музичної інтонації людиною – голосом і рухом. Перший спосіб вираження інтонації пов'язаний з досвідом інтонації мови, зі співом. Другий - «пластична інтонація» - спирається на жести, рухи. Вокальні і рухові імпровізації, засновані на збагненні емоційного значення музики, сприяють розумінню відчуттів іншої людини, закладених у музиці і спонукають до співпереживання. Їх широко застосовував у своїй педагогічній практиці Б.Яворський. Д.Кабалевський і Т.Вендрова вважають «пластичну інтонацію» одним зі способів «відображення» образів, коли будь-який жест, рух стає формою вираження емоційного змісту твору. Вокальна імпровізація і пластична інтонація сприяють вираженню індивідуальних відчуттів дітей як в колективних, так і індивідуальних формах їх прояву.

Серед ефективних методів етично-естетичного виховання Н.Ветлугіна називає метод спонукання до співпереживання, а естетичне сприйняття музики пов'язано з умінням чути інтонацію героя, співпереживати йому. Тому одним з методів формування толерантного ставлення дошкільників до однолітків може бути метод спонукання до емоційно-сміслової інтонації «іншого».

У цілому сприйняття мистецтва є способом спілкування дитини з іншою людиною. Г.Кудіна, З.Новлянська вважають, що найадекватнішим способом етичного спілкування з людиною, відображеною у витворі мистецтва, є діалог. Знайомлячись з героєм, автором твору, дитина веде з ними діалог: співпереживає добрим героям і підтримує їх вчинки, бореться і протестує проти злих героїв. Все це дозволило визначити, що найприйнятнішим методом формування толерантного ставлення дошкільників один до одного на музичних заняттях є конструктивний діалог (Г.Голдаєва), який зберігає право кожної дитини на вираз індивідуального хвилювання [2].

Метод спонукання до співпереживання емоційно-сміслової інтонації і метод конструктивного діалогу в процесі сприйняття мистецтва сприяють співтворчості слухача і автора твору, позитивному схваленню й оцінюванню дошкільниками дій автора або героя твору як своїх власних; на основі схвалення іншої людини в мистецтві відбувається процес глибокого співпереживання герою твору або його автору і народжується бажання надати йому допомогу і підтримку. Ці методи, що використовуються в процесі створення дошкільниками художнього продукту, сприяють рівноправному внесенню кожною дитиною своєї ідеї, заснованої на позитивному оцінюванні її іншими дітьми. Крім того, вони сприяють схваленню і розвитку дітьми ідеї однолітка, формують бажання надати допомогу одне одному. Перенесення таких толерантних відносин, що виникли в ході сприйняття витвору мистецтва і створення художнього продукту, в реальне життя формує у них толерантне ставлення одне до одного.

Для усвідомлення емоційного значення музики ряд авторів (В.Ражников, Н.Малюков) вважають необхідним здійснення процесу

ЕО – екзаменаційна оцінка за п'ятибальною шкалою оцінювання;
100 – найвищий показник рейтингу, який студент може одержати на екзамені;

5 – найвища оцінка, яку студент може одержати за п'ятибальною шкалою.

На основі таких розрахунків ми пропонуємо використовувати загальну формулу для встановлення рейтингу студента за кожний вид навчально-пізнавальної діяльності, або за кожний модуль, що складає структуру залікового кредиту:

$$PMx = \frac{\sum OЦ(5-1) \times \max PMx}{5 \times y}, \text{ де}$$

PMx - реальний рейтинг студента за певний модуль (Mx);

Σ OЦ (5-1) - сума всіх оцінок, які одержав студент за 5-бальною шкалою;

max PMx - максимальний рейтинг студента за даний модуль (Mx);

5 – найвища оцінка за п'ятибальною шкалою;

y - найбільша кількість оцінок, які може отримати студент за модуль (Mx) при виконанні всіх вимог. Цей критерій обумовлюється викладачем на початку вивчення дисципліни, щоб сприяти формуванню цілепокладання студентів у їхній навчальній діяльності.

На цьому етапі ми пропонуємо застосувати ще два показника – «рейтинг за кожний модуль» і «питома вага рейтингу даного модуля» (табл. 3).

Таблиця 3

Визначення сумарного рейтингу студента

№ залікового модуля	1	2	3	4	5	6	7
Зміст залікового модуля	ЗМ-1	ЗМ-2	ЗМ-3	ІСР	КР	РКК	ПК (іспит)
Відсоток від загальної оцінки (100 балів)	5	5	5	30	10	5	40
Рейтинг за кожний модуль (бали взяті для прикладу)	80	60	50	90	70	70	80
Питома вага модульного рейтингу	4	3	2,5	27	7	3,5	32
Сумарний рейтинг	79						

Сумарний рейтинг за всі модулі визначає рейтинг студента із залікового кредиту, а відтак і оцінку за шкалою ECTS [5, с. 60-61].

Такий підхід створює умови для творчого ставлення студентів до планування й організації власної навчально-пізнавальної діяльності, уможливорює застосування варіативності викладачами щодо питомої ваги рейтингу кожного модуля і залікового кредиту в цілому при умові стандартної п'ятибальної системи оцінювання і, разом з цим, дозволить усім викладачам навчального закладу дотримуватись єдиних вимог, норм і принципів реального оцінювання всіх видів навчально-пізнавальної

На другому етапі відбувається визначення питомої ваги кожного виду навчально-пізнавальної діяльності студента і контролюючої – викладача.

На цьому етапі викладач згідно свого бачення значущості всіх видів навчально-пізнавальної діяльності студентів для вивчення певної дисципліни, розподіляє за відсотками питому вагу кожного залікового модуля, визначає, яку частку в загальній оцінці з дисципліни займає КРР, залік чи екзамен (табл. 2).

Таблиця 2

Визначення питомої ваги залікових модулів за 100-бальною шкалою

№ залікового модуля	оцінювання						
	1	2	3	4	5	6	7
Зміст залікового модуля	ЗМ-1	ЗМ-2	ЗМ-3	ІСР	КР	РКК	ПК (іспит)
Відсоток від 100 -бальної загальної оцінки	5	5	5	30	10	5	40

Якщо підсумковий контроль буде проводитись у вигляді заліку, то студент за мови успішності на «відмінно» і «добре», тобто 71-100 балів, може одержати оцінку автоматично. Тому на модуль «Підсумковий контроль-залік» ми пропонуємо виділити 0%, щоб стимулювати студентів до систематичної активної навчальної діяльності у вивченні дисциплін із заліковою оцінкою.

Оскільки шкала оцінювання ECTS базується на визначенні досконалості, то необхідно ввести єдиний критерій між балами, які ставить викладач, рейтингом та шкалою оцінок системи ECTS й адаптувати систему: оцінка – рейтинг – шкала ECTS.

Наприклад, нехай змістовий модуль №1 має 4 теми, за які студент може отримати 4 оцінки на практичних або семінарських заняттях. Якщо результативність кожного заняття оцінити найвищим балом – «5», то в сумі студент може отримати 20 балів. Визначати рейтинг студента при умові одержання ним різних оцінок (від 5 до 0) ми пропонуємо за формулою:

$$P_{ЗМ-1} = \frac{(T1 + T2 + T3 + T4) \times 10}{20}, \text{ де}$$

$P_{ЗМ-1}$ – рейтинг студента за змістовий модуль №1 (ЗМ-1);

$T1-4$ - оцінки навчальних досягнень студента з кожної теми за п'ятибальною шкалою оцінювання;

100 – найвищий рейтинг за модуль №1 (ЗМ-1);

20 – найбільша сума балів, яку може одержати студент при умові, якщо всі теми здасть на відмінно.

Користуючись такою ж методикою, ми встановлюємо рейтинг студента за всі обумовлені модулі, що входять у заліковий кредит.

За цією ж схемою переводиться в рейтинг і екзаменаційна оцінка:

$$P_{Екз.} = \frac{ЕО \times 35}{5}, \text{ де}$$

$P_{Екз.}$ – рейтинг студента за результатами екзамену;

«персоналізації». В двох формах художньої діяльності; сприйнятті мистецтва або створенні художнього продукту - «персоналізія» припускає поживлення героя твору, наділення його індивідуальними відчуттями, рисами і властивостями особистості, внесення в його образ будь-яких власних рис. «персоналізія» героя твору мистецтва сприяє позитивному його схваленню й оцінюванню; персоналізуючи героя, дитина приписує йому часом свої риси вдачі, співпереживаючи герою, він співпереживає собі.

Одним з ефективних способів емоційного мешкання музичного твору Н.Ветлугіна, а вслід за нею М.Палавандішвілі і Г.Арязмова вважають театралізацію. Ці автори підкреслюють значення театралізації у формуванні етичних відчуттів дошкільників, оскільки в ході театралізації дошкільники переживають загальні почуття, обмінюються ними з іншими дітьми і в той же час кожний з дітей має нагоду виразити власні хвилювання. В процесі створення образу певного персонажу за допомогою інтонацій і жестів діти вживаються в цей образ, приймають героя, що зображається, починають розуміти його відчуття як свої, співпереживати йому або засуджувати його дії. В ході театралізації дошкільники мають нагоду розвинути сюжет і наділяти персонаж власними рисами вдачі, тобто персоналізувати його.

Збагнення змісту витворів мистецтва можливе на спеціальних заняттях, де музика і інші види мистецтва виступають у взаємозв'язку, але «домінантним видом мистецтва» (Г.Шевченко) є музика. Такі заняття в дитячих дошкільних установах називають комплексними. В їх основі лежить взаємозв'язок різних видів творчої діяльності дітей і взаємозв'язок різних видів мистецтва. Комплексні заняття розширюють можливості розуміння і схвалення дошкільниками людини в мистецтві.

Висновки. Таким чином, методами і прийомами, що сприяють формуванню толерантного ставлення дошкільників одне до одного на музичних заняттях є метод спонукання до співпереживання емоційно-сміислової інтонації, метод конструктивного діалогу, а також супутні їм прийоми імпровізації інтонації, пластичної інтонації, театралізації і «персоналізації» героя твору. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи роботи щодо формування толерантності в дітей старшого дошкільного віку.

Резюме. В статті з'ясовується завдання та зміст роботи по вихованню толерантності у дітей старшого дошкільного віку.

Резюме. В статті аналізуються завдання і содержание работы по воспитанию толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

Summary. The tasks and maintenance of work after education of tolerance at the children of senior preschool age are analyzed in the article.

Література

1. Овсянникова О.А. Психолого-педагогические особенности толерантного отношения у старших дошкольников к своим сверстникам // Музыкальное образование детей и юношества: проблемы и поиски: Матер. науч. - практ. конф./ Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – С.90-94.

2. Овсянникова О.А. Развитие толерантного отношения у старших дошкольников к сверстникам на музыкальных занятиях: Методические разработки/ Тюмен. ин-т искусств и культуры. – Тюмень, 2003. – 36 с.

УДК 371.26: 372.4 (44)

МОНІТОРИНГ УСПІШНОСТІ УЧНІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ФРАНЦІЇ

*Пермякова Ольга Григорівна
викладач кафедри французької мови*

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

Постановка проблеми. Сучасні інтеграційні процеси в Європі, зокрема інтеграція України в європейський освітній простір, зумовили зростання інтересу серед вітчизняних педагогів до вивчення сучасних європейських проєктів дослідження моніторингу якості навчання в освітніх закладах Європи.

Аналіз досліджень. Окремі аспекти моніторингу рівня знань учасників навчально-виховного процесу вже розглянуті та проаналізовані сучасною педагогічною наукою, що свідчить про надзвичайну актуальність даної проблеми. Питання новітньої французької педагогіки, проблеми вимірювання знань учнів, якості освіти, освітніх моніторингових досліджень лежать в основі наукових доробків вітчизняних та зарубіжних науковців О. Локшиної, Н. Лавриченко, Г. Єгорова, Б. Вульфсона, З. Малькова, Анни-Марії Шартъє, Ж. Кардіне, М. Барлова, К. Бодело, Р. Естабле, Ф. Перрена, Келле, Валле та ін.

Метою даної статті є висвітлення питання успішності учнів у початковій школі Франції, виявлення причин успішності та невдач у навчанні, з'ясування залежності успішності французьких школярів від соціального статусу сім'ї та інших факторів, які впливають на навчання дитини.

Виклад основного матеріалу. Сучасна французька елементарна школа значно відрізняється від тієї, що була започаткована Жюлем Феррі у 1882 році. У час, коли рівень науково-технічного прогресу вимагає міцних і якісних базових знань для всіх, початкова школа вже не може бути елітарною, якою була раніше. Як зазначає Н. М. Лавриченко: "Елітарність французької початкової освіти ще нещодавно дозволяла їй тримати досить високий якісний показник знань. Але ціна, якою він досягався, виявилась занадто дорогою для переважної маси населення. Здолати високий рівень вимог було до снаги тільки дітям із забезпечених сімей (цьому сприяло приватне репетиторство, загальний культурний рівень оточення). Діти ж менш привілейованого походження були приречені на безнадійне відставання в здобутті освіти" [4, с.15].

Упродовж 1972-1974 років Міністерство освіти та науки Франції запровадило обов'язкове висвітлення реального стану успішності учнів, зокрема, нерівностей у навчанні, пов'язаних з соціальним положенням сім'ї.

За спостереженнями дослідників, соціальна нерівність породжує різницю в успішності учнів. Доведено, що діти з робітничого середовища закінчують перший клас у більш старшому віці і рівень знань у них

оцінювання [3, с.13].

Про переваги та значення рейтингового контролю і можливості досягнення за умов його використання більш високого рівня підготовки спеціалістів свідчить досвід застосування рейтингової системи у вищій школі [6]. Ґрунтуючись на набутках теоретичних пошуків, ми можемо сформулювати основні положення рейтингового контролю, відзначаючи його переваги і стимулюючу роль у навчально-пізнавальній діяльності учнів і студентів.

1. Рейтинговий показник – це кумулятивна оцінка досягнень студентів, яка може бути виражена сумою балів, набраними студентами за всі види навчально-пізнавальної, творчої, дослідницької і наукової діяльності.

2. Інтегральний підхід до оцінювання результатів усіх навчальних досягнень дозволяє посилити мотивацію і стимулювання студентів до навчальної діяльності та організувати процес діагностики й самодіагностики.

3. За умов рейтингового контролю значущості набуває кожен бал, тому багатобальний показник значно підвищує об'єктивність оцінювання за рахунок розширення шкали рейтингу.

Наші дослідження дозволили дійти висновку, що викладач має можливість перейти до нової системи оцінювання, не змінюючи загальний розпорядок роботи і критерії оцінок. За таких умов забезпечується підвищення ролі контролю у навчальному процесі шляхом досягнення системності і систематичності оцінювання всіх видів діяльності студента.

Пропонуємо викладачу провести наступну поетапну підготовчу роботу для створення схеми, у якій будуть відображені всі види навчально-пізнавальної діяльності студента за модулями, критерії та результативність оцінювання. І етап відображає механізм визначення залікових модулів.

Таблиця 1

Визначення залікових модулів

№ залікового модуля	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Зміст залікового модуля	ЗМ-1	ЗМ-2	ЗМ-3	ІСР	КР	РКК	ПК

ЗМ - 1, 2, 3...n – змістові модулі, які включають в себе аудиторні заняття – лекції, практичні, семінарські;

ІСР – індивідуальна і самостійна робота студента у вільний від занять час (опрацювання додаткової літератури, проведення досліджень);

КР – курсова робота (якщо така діяльність студента передбачена навчальним планом). Оцінка за курсову роботу переводиться у рейтинг за 100-бальною шкалою і в оцінку ECTS;

РКК – ректорська контрольна робота, яка обов'язково проводиться під час останнього навчального тижня. Якщо студент за будь-яких причин не виконував цієї роботи, то він не одержує відведеної на неї суми балів.

ПК – підсумковий контроль – іспит або залік.

дидактичної мети, хоча й різними шляхами, але з одержанням запланованого результату [2, с.7].

Створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів, дослідників на теренах України і Європи вимагає узгодження кредитних систем оцінювання навчально-пізнавальних досягнень студентів. Для цього необхідні прозорі та зрозумілі всім методології проектування і контролю якості знань і освіти загалом [1, с.238].

Проведені нами дослідження дозволяють зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку суспільства у вітчизняних закладах освіти всіх рівнів акредитації упроваджуються і удосконалюються різні системи оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів. У загальноосвітніх закладах, куди відносяться школи та перші курси професійно-технічних училищ, технікумів і коледжів, застосовується 12-бальна система оцінювання; у вищих навчальних закладах використовується 100-бальний рейтинговий показник, згідно вимог Болонської декларації; у деяких навчальних закладах, де викладачі впроваджують інноваційні технології навчання, оцінювання ЗУН відбувається за іншими показниками «верхніх планок» (наприклад, у Тернопільському комерційному коледжі при вивченні хімії за умов модульно-рейтингової технології використовується 120-бальний рейтинговий показник).

Тому проблема узгодження, удосконалення й адаптації різних систем оцінювання набуває особливої актуальності на сучасному етапі розвитку освіти.

Вважається, що упровадження 12-бальної системи оцінювання у закладах освіти I-II рівнів акредитації покликано більш досконало встановити навчальні досягнення учнів і студентів-першокурсників ПТУ, технікумів і коледжів, порівняно з 5-бальною оцінюванням. Однак частина оцінок втрачає свою значущість. Наприклад, для отримання золотої медалі учневі достатньо отримати з усіх дисциплін не менше 10 балів. А яку ж вагомість за таких умов мають 11 і 12 балів? Другим аспектом проблемності використання 12-бальної системи оцінювання у технікумах і коледжах є перехід на 5-бальне оцінювання на старших курсах. Таким чином, студенти одного і того ж самого навчального закладу за 3-4 роки навчання проходять через дві системи оцінювання: спочатку 12-бальну, а через рік - 5-бальну. За умов наявності у випускників технікумів і коледжів відмінних знань, вони можуть стати студентами II-III курсу вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, де оцінювання на сучасному етапі відбувається згідно Болонської декларації за 100-бальною системою і переводиться у 4-бальну («відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно»).

Аналіз такої «оцінювальної ситуації» дозволяє висунути пропозицію запровадити єдину систему оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів у всіх навчальних закладах. Таку роль може виконувати саме рейтинговий контроль, який можна використовувати і в школах, і в технікумах та коледжах, і у вищих навчальних закладах, а при потребі переводити рейтинговий показник у 5-бальну або 12-бальну системи

нижчий, ніж у дітей із забезпечених сімей. І навіть, якщо вони (діти робітників – прим. авт.) добре навчаються, то до 6 класу таких учнів вступає менше. Таким чином, серед устигаючих учнів 6 класів 78% дітей є вихідцями із забезпечених сімей, у яких батьки є представниками вищих верств населення, а 30% учнів становлять діти із сімей робітничого середовища [9,с.287; 10,с.38].

Варто зазначити, що діти, які відвідували дошкільні заклади, вчать добре в підготовчих класах (СР). Згідно з даними Міністерства освіти Франції за 1989 рік, кількість дітей, що вступили до 6 класу, становила 14% від загальної кількості тих, хто навчався в школі. Серед учнів 6-х класів, які ніколи не залишалися на другий рік навчання в початковій школі, 75% дітей раніше три або чотири роки відвідували дитячий садок, 68,6% учнів відвідували дошкільний заклад лише два роки і 61% учнів відвідували садок лише один рік [10, с.39]. Ці дані свідчать про те, що для всіх верств населення дошкільне виховання, яке розпочинається з 2 років, є важливим. Особливо це стосується дітей з малозабезпечених сімей.

До того ж помічено, що яким би не був період дошкільної освіти, вік вступу дитини в навчальний заклад відіграє вагомий роль у подальшому її навчанні (особливо це стосується учнів підготовчих (СР) класів) та професійної орієнтації. У даному випадку більше переваг отримують „ранні” діти (які в 5-6 років вступили до початкової школи, в 10-11 років – в колеж і в 14-15 років – у ліцей), котрі в більшості є вихідцями із забезпечених верств населення [7,с.57-58].

Згідно з офіційними даними про успішність школярів за 1966 рік, французькими дослідниками встановлено, що учні, які закінчили навчання в елементарній школі можна за результатами їх успішності розподілити на наступні групи: дуже гарні учні – 8%, гарні – 27%, учні, у яких результати успішності є досить задовільними – 33%, посередні – 22%, погані – 10%. Залежно від такого розподілу учнів направляли на наступний після елементарного циклу курс навчання. „Дуже гарні” і „гарні” направлялися, як правило, в ліцей, „задовільні” – в загальноосвітні колежі, „посередні” і „погані” – у старші класи початкової школи [1, с.88].

Дослідження французьких педагогів та демографів 60-років свідчать про те, що при розподілі випускників елементарного циклу між різними типами шкіл визначну роль відігравали соціальні фактори: до ліцей йшли лише діти соціальної еліти, в загальноосвітні колежі вступали діти з середніх прошарків населення, а до випускних класів початкової школи переходили діти із сімей робітничого середовища та діти селян.

Про вплив соціальних факторів на успішність учнів, що в подальшому відіграє вагомий роль при розподілі дітей по школах після закінчення елементарного циклу, про соціальну несправедливість, яка певною мірою є визначником долі дитини в майбутньому свідчать численні праці французьких вчених, педагогів, соціологів (Л. Кро, Ж. Феррі, М. Дюверже та ін.). Відомий французький дослідник Л. Кро зазначає, що „внаслідок соціальної нерівності приблизно половина кращих учнів початкової школи ще донедавна не вступала до середньої школи для

продовження навчання. І це – не лише соціальна несправедливість, але й „розбазарювання” (gaspillage) цінніших ресурсів нації” [1, с.91].

Як зазначає Б.Л. Вульфсон, згідно з даними шкільної статистики (60-роки), успішність дітей початкової школи залежить від соціальних умов їх життя. У 1964 році більше половини (56%) випускників середнього курсу початкової школи були старші 11 років, а 25% дітей були віком 13 років. І показником є те, що серед цих учнів абсолютна більшість були діти робітників [1, с.106].

Варто також зупинитися на „нововведеннях” у французькій школі, які мали місце у 60-роках. Мова йде про групи з полегшеними програмами („новий” варіант практичних відділень), що призначені для учнів з малозабезпечених верств населення, які в силу своєї „культурної спадковості” не були підготовленими до засвоєння програм підвищеної складності. Така селекція вже на початку шкільного навчання заперечує твердження Р. Абі про „рівність шансів” при вступі до коледжу.

Аналіз педагогічних джерел свідчить про те, що основна мета створення груп з пониженим рівнем навчання була направлена на ліквідацію головного вразливого місця у початковій школі – відставання учнів. Рівень другорічництва в країні набув драматичного характеру. Кожен третій учень початкової школи був другорічником хоча б один раз, а кожен третій з них ставав ним в друге. Такі учні практично не мали шансів надолужити прогаєне і виправити становище. Залишаючись на другий рік, вони, проте, демонстрували значно нижчий коефіцієнт засвоєння знань, аніж їхні молодші за віком товариші. При переході до середньої школи криза поглиблювалася ще більше.

Так, якщо випускних класів ліцею досягали в середньому 44% з випускників початкової школи, то шанси тих, хто хоча б раз був другорічником, падали до 3%. І навпаки, ці шанси зростали до 60 – 80% для тих, кому курс початкової школи вдавалось пройти достроково, тобто до нормативно встановленого віку [4, с.16].

Як вже зазначалось вище, другорічництво залишається серйозною проблемою. У Франції другорічництвом охоплена половина учнів початкових класів і 60% ліцеїстів [2, с.61]. У початковій школі для подолання відставання учнів, зменшення кількості другорічництва передбачена так звана поглиблена діяльність, яка передбачає персональні завдання учням, які мають труднощі в навчанні, зокрема, з французької мови та математики. До того ж у початковій школі для невстигаючих учнів створені класи адаптації; практикується два їх варіанти: спеціальний клас або невелика група в рамках звичайного класу (другому варіанту надається перевага) [2, с.70].

З метою покращення результатів успішності, подолання труднощів, у початкових школах Франції проводиться робота з активізації індивідуального навчання. Так, наприклад, в одній з приватних шкіл Егюебаль в Крезе – підписують контракти з школярами. Згідно з таким договором, учень зобов’язується виконати протягом тижня ряд завдань та вправ. Важливо зазначити, що такий контракт складається з урахуванням

традиційне навчання має певні позитивні риси, а саме, як зазначав Г.К.Селевко: систематичний характер навчально-пізнавальної діяльності, упорядковане, логічно правильне подання навчального матеріалу викладачем; організаційну чіткість проведення занять; постійний емоційний вплив особистості вчителя; оптимальні ресурсні витрати за умови масового навчання. Негативними аспектами традиційної системи освіти дослідник вважає: шаблонну побудову занять, одноманітність, нерациональний розподіл навчального часу; надання тим, хто навчається лише первинної орієнтації в матеріалі, тоді як досягнення високих рівнів засвоєння знань перекладається на самостійну роботу, коли студенти ізольовані один від одного і від викладача, в результаті чого слабшає зворотний зв’язок тощо [7, с. 37-38].

Мета статті полягає в тому, щоб визначити шляхи адаптації різних оцінювальних систем, які застосовуються за умов традиційної та інноваційних технологій навчання.

Виклад основного матеріалу. Існуючі протиріччя між вимогами до якості підготовки фахівців у вищій школі та традиційними умовами навчання і здійснення контролю за навчальною діяльністю студентів постійно спонукають педагогічну науку й освітню практику до пошуків високоефективних шляхів організації та способів здійснення навчального процесу й, зокрема, об’єктивного оцінювання знань, умінь і навичок майбутніх спеціалістів.

Аналіз стану і можливих організаційних змін освітньої діяльності дозволив виокремити певні невирішені проблеми в існуючій системі підготовки фахівців, а саме: навчальна діяльність студентів має несистематичний характер протягом року; студенти виявляють слабкий рівень навчально-пізнавальної та творчої активності; відсутні дієві механізми мотивації та стимулювання навчально-пізнавальної та науково-творчої активності; в процесі досягнення певних навчальних результатів у діяльності студентів відсутні елементи змагальності; існуюча система оцінювання знань, умінь і навичок студентів допускає можливість певної необ’єктивності; відсутні механізми встановлення реального рівня засвоєння знань та сформованих умінь і навичок в процесі вивчення окремих дисциплін чи курсів.

Тому основним завданням нашої статті стало обґрунтування шляхів застосування рейтингового контролю як інструменту адаптації різних оцінювальних систем.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зв’язку з наближенням України до освітнього та наукового простору Європи, в результаті чого відбулося практичне приєднання до Болонського процесу, набуває актуальності проблема упровадження єдиного стандарту оцінювання результативності навчального процесу в різних навчальних закладах за умов використання різних педагогічних технологій (традиційної, кредитно-модульної тощо), що базуються на різних формах навчального співробітництва. Традиційна та інноваційні педагогічні технології є певним виробничо-технологічним процесом - інструментарієм досягнення спільної

уточняється, доповнюється, розвивається як достатньо емке, глибоке і не має одностороннього визначення. Описується зміст і виділяються властивості відносин. В соціально-філософському контексті для позначення взаємозв'язків людини і суспільства широко використовується категорія «соціальні відносини». Вони, в свою чергу, виступають як загальні умови, форми, передумови діяльності, так і результатами, специфічними продуктами людської діяльності. По суті справи, всі види соціальних відносин проявляються в відповідних формах діяльності і самі зазнають змін в процесі діяльності.

Резюме. У статті розглянуто специфіку підготовки майбутнього педагога у класичному університеті в контексті аналізу змісту філософської категорії «відносини»

Резюме. В статті розглядається специфіка підготовки майбутнього педагога в класичному університеті в контексті аналізу змісту філософської категорії «відносини».

Summary. In this article the specification of future teacher's training in the classical university is under consideration in the context of analysis of the content of philosophic category of "relation".

Література

1. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
2. Дроздов А.В. Человек и общественные отношения. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1966. – 124 с.
3. Маргулис А.В. К характеристике методологических аспектов общесоциологических теорий // Вопросы философии. – 1981. – №12. – С.76-81.
4. Райбекас А.Я. Вещь, свойство, отношения как философские категории. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1977. – 172 с.
5. Свидерский В.И. О диалектике отношений. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 137 с.
6. Тугаринов В.П. Соотношение категорий исторического материализма. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 117 с.
7. Уемов А.И. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 332 с.

Подано до редакції 11.04.2006

УДК 378.14 / 377.6 / 377.3

РЕЙТИНГОВИЙ КОНТРОЛЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ АДАПТАЦІЇ РІЗНИХ ОЦІНЮВАЛЬНИХ СИСТЕМ

*Мельничук Ірина Миколаївна
доцент кафедри соціальної роботи*

Тернопільський державний економічний університет

Постановка проблеми. Потреби і запити суспільства до освіченості майбутніх фахівців зумовлюють постійний розвиток педагогічної науки і практики. Прогресивні зміни в освіті відображають процес творчого пошуку найбільш ефективних систем організації і технології навчання. Тому в сучасній педагогічній літературі серед основних цілей вищої школи України визначається стратегічна мета розвитку освіти і науки – «модернізація освітньої діяльності, щоб готувати людину, здатну до ефективної життєдіяльності у XXI столітті» [1, с. 231].

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що традиційні форми і методи навчання, які застосовувались у різних педагогічних системах, виявляються на теперішньому етапі розвитку освіти малоефективними і не забезпечують бажаного в сучасному суспільстві розвитку особистості [4; 6]. Звичайно, не можна заперечувати, що

можливостей учня. Така форма роботи є варіантом індивідуального навчання. Але разом з позитивним моментом постає ряд питань, що пов'язані з подальшим навчанням учнів, які займаються за полегшеним контрактом. Як зазначають учителі, пізніше такі учні при переході до колежу та ліцею зазнають труднощів у навчанні [2, с.77].

Аналіз педагогічних джерел свідчить про те, що французька початкова школа впродовж 70-років зазнала помітних змін в структурі, в організації навчання та в змісті освіти, але зберегла майже незмінним свій селективний механізм, за допомогою якого, починаючи з першого року навчання, здійснюється інтенсивний відбір „здібних” та відсів „нездатних” до теоретичних занять або учнів із сповільненим темпом засвоєння навчального матеріалу [6, с.147].

У 70 – 80-х роках у початковій освіті Франції розпочався масштабний експеримент під назвою „відкрита” школа. У 1978 році в країні нараховувалося приблизно 150 „відкритих” шкіл. Учителі „відкритих” шкіл об'єднуються з директорами і радниками з психології в „команду”. Учень може протягом навчального дня звернутися за допомогою до будь-якого вчителя або психолога з цієї команди. Поряд із звичайним розподілом по класах вони розподіляються і за „рівнями” при вивченні французької мови та математики. Для дітей „слабкого” рівня організуються додаткові заняття, які проводить „спеціальна група підтримки” з числа педагогів. Крім розподілу всередині класу на „рівні” застосовується і „вертикальний” розподіл: найбільш здібні із французької мови і математики можуть займатися також із старшими класами [3, с.49].

Варто зазначити, що на сучасному етапі в початковій школі робиться наголос на вирівнюванні стартових можливостей учнів, а також приділяється багато уваги боротьбі в подоланні такого негативного явища, як другорічність. Законом „Про орієнтацію освіти” (1989 р.) внесено зміни до навчального процесу в початковій школі, а також з'явилися деякі нововведення. Засвоєння учнями програми не контролюється після закінчення навчального року, як це було раніше. Вчитель ставить перед дітьми кінцеву мету, окреслює певний обсяг знань, яких вони мають досягти по закінченні навчального циклу. При цьому термін опанування заданого обсягу знань та вмінь для кожної дитини може бути особистим, прискореним або сповільненим і не збігатися з програмою календарного навчального року.

Завдяки такій формі організації навчального процесу, яка сприяє максимальній його індивідуалізації та диференціації, діти з різним інтелектуальним розвитком, різними здібностями мають можливість досягти бажаного результату. Другорічність стає недоречним явищем у початковій школі. Для викорінення другорічності і з метою допомоги учням, у яких виникли труднощі в навчанні, вчителі формують різнорівневі групи, в яких об'єднують від 10 до 40 дітей від першого до третього року навчання циклу. Групи не є сталими. Діти можуть переходити з однієї групи до іншої залежно від результатів їх роботи, тобто, якщо дитина відчуває, що вона вже досить добре засвоїла те, що їй здавалося на початку

тяжким і незрозумілим, і в неї той чи інший розділ матеріалу не викликає труднощів або страху невдачі, то тоді можна переходити в групу з більш прискороеним темпом засвоєння програми, або навпаки. При розподілі дітей за групами вчителі враховують цілий ряд чинників: не лише поточну, а й перспективну успішність учнів, їх інтелектуальний рівень та психологічний розвиток, сферу інтересів, а також соціальні умови проживання та ін. У школах створюються педагогічні „команди”, які допомагають учням в спеціально передбачені розкладом вільні години, якщо група цього потребує [4, с.17].

У початковій школі Франції спостерігається тенденція відмови від використання оцінок-балів, що пояснюється намаганнями уряду відійти від жорсткої формальної системи, яка призводить до високого відсотку другорічництва серед молодших школярів [5,с.8].

Отже, як вже зазначалось вище, успішність французьких школярів залежить від соціального становища. Так, наприклад, у 1989 році серед учнів 6-х класів 20% дітей з робітничого середовища були залишені на другий рік навчання і лише 2% школярів з сімей, де освітній рівень батьків вищий. Доведено також, що залишення на другий рік навчання не дає можливості учням подолати їх відставання, а часто це навіть негативно впливає на подальший розвиток дитини.

Як стверджують деякі французькі вчені (Келле, Валле), успішність дитини в початковій школі залежить більше від освітнього рівня батьків ніж від професії. Так, наприклад, за результатами оцінювання, яке проводилося при вступі учнів до 6 класу (1989 рік), розбіжність в оцінках з французької мови (середній бал 66) серед учнів, в яких батьки були дипломованими спеціалістами, і учнів з робітничих сімей, становила 17 балів, а з математиками (середній бал 63) - 18 балів [10,с.39].

Якщо говорити в загальному про культурний та освітній розвиток дитини, то за спостереженнями дослідників (Келле, Валле, Сенглі), ті учні, матері яких досягли достатньо високого культурного та освітнього рівня, мають кращу успішність. За визначенням інших вчених (Еран), вплив освітнього рівня матері на успішність дитини є вагомим ніж освіта батька та його професія ще й тому, що така мати присвячує дитині більше часу для того, щоб допомогти їй у навчанні. Крім того потрібно додати, що рівень шкільної успішності дитини більше залежить від культурного середовища, в якому перебуває дитина, ніж від матеріальних умов, хоча ці обидва фактори є взаємозалежними [10,с.39].

До того ж зауважимо, що учні з небагатодітних сімей вчать краще. Результати проведеного оцінювання при вступі до 6 класу свідчать про те, що рівень знань учнів з сімей, у яких виховується троє і більше дітей є значно нижчим, ніж у дітей з небагатодітних сімей. Але це стосується лише учнів з робітничого середовища, де кількість дітей в сім'ї впливає на їх успішність. Згідно із спостереженнями французького соціолога Отгара, який у 50-х роках працював з дітьми з робітничого середовища, успішність у початкових класах пов'язана також із фінансовим становищем сім'ї, від якого залежать умови проживання (неможливість мати окрему кімнату для

самоаналіз результатів учебної діяльності).

В качестве основания отношения выступает потребность общества в воспроизводстве специалистов определенного профиля. Социальный заказ ставит объекты отношения преподаватель – студент в соотношение зависимости и взаимозависимости.

Система отношений преподавателя и студента определяется процессом обучения как материальным фоном этих отношений. Процесс обучения состоит из двух взаимосвязанных процессов – преподавания и учения, образующих качественно новое, целостное явление, сущность которого отражает дидактическое взаимодействие в его разнообразных формах.

В структуре процесса обучения выделяют следующие составные элементы: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный (формы, методы обучения), контрольно-регулирующий, оценочно-результативный.

Процесс обучения в университете и педагогическом институте имеет свою специфику. Так в университете следует отметить открытость педагогического процесса; возможность гибко изменять специализации и профили подготовки специалистов. В педагогическом институте система обучения труднее поддается изменениям. В процессе обучения в университете доминирует теоретическая профессионально-педагогическая подготовка. Внимание акцентируется на подготовке универсального специалиста. В профессионально-педагогическом плане отмечается невысокий уровень развития педагогических интересов, мотивов, способностей. Отсутствуют ясно очерченные перспективы в отношении будущей педагогической деятельности, а также нравственно-психологической готовности к работе в учебном заведении.

Процесс обучения в педагогическом институте отличается совершенной практической личностно-ориентированной подготовкой студентов к педагогической деятельности. Он характеризуется высоким уровнем развития педагогических интересов, мотивов, способностей. Процесс обучения в педагогическом институте направлен на подготовку квалифицированного учителя.

Соотношение общенаучного, специального и психолого-педагогического блоков составляет в университете 20:70:30%, в педагогическом институте 30:40:30% учебного времени.

Таким образом, наиболее существенные отличительные особенности подготовки педагога в университете и педагогическом институте отражаются в компоненте «материальный фон отношения». В результате университеты готовят специалистов с основательной фундаментальной подготовкой, гуманитарной и научно-исследовательской направленностью. Педагогические институты осуществляют подготовку специалистов с основательной психолого-педагогической, методической и практической педагогической направленностью.

Выводы. Анализ философского понимания категории «отношение» позволяет сделать вывод о том, что сущность понятия «отношение»

Таблица 1.

Сравнительная характеристика подготовки будущего педагога в классическом университете и педагогическом институте

Компоненты Отношения	<i>Тип учебного заведения</i>	
	<i>Классический университет</i>	<i>Педагогический институт</i>
1. Объекты отношения	преподаватель – студент	преподаватель – студент
2. Процессуальная сторона отношения	преподавание - учение	преподавание – учение
3. Основа отношения	Социальный заказ	Социальный заказ
4. Материальный фон	Процесс обучения <i>Целевой компонент</i>	
	- подготовка универсального специалиста;	- подготовка квалифицированного учителя;
	Стимулирующе-мотивационный компонент	
	- невысокий уровень развития педагогических интересов, мотивов, способностей;	- высокий уровень развития педагогических интересов, мотивов, способностей;
	Содержание обучения	
	- соотношение общенаучного, специального, психолого-педагогического блоков 20:70:30 % учебного времени	- соотношение общенаучного, специального, психолого-педагогического блоков 30:40:30 % учебного времени
	<i>Операционно-деятельностный компонент</i>	
	- теоретический уклон;	- практическая педагогическая подготовка
	<i>Контрольно-регулирующий компонент</i>	
	- экзамены, педагогическая практика, курсовые работы;	- экзамены, педпрактика, курсовые и дипломные работы, гос.. экзамены
	<i>Оценочно-результативный компонент</i>	
	- отсутствие четких перспектив в отношении будущей педагогической деятельности	- ясно очерченная личностно ориентированная подготовка к педагогической деятельности
5. Результат	- специалист с основательной фундаментальной подготовкой, гуманитарной и научно-исследовательской направленностью.	- специалист с основательной психолого-педагогической подготовкой, методической и практической педагогической направленностью.

Второй вариант – учебная деятельность во время самостоятельной работы студентов на практических и лабораторных занятиях, выполнение домашних заданий, изучение учебной информации, написание рефератов дипломных и курсовых работ. В ходе самостоятельной учебной работы можно выделить: планирование или конкретизация своей учебной деятельности; планирование методов, средств, форм учебной деятельности; самоконтроль в ходе учебной деятельности; саморегулирование учения;

навчання дитини, відсутність або нестача книжок в домі і т.п.) [10,с.40]. За твердженнями дослідників, соціальне середовище, неповні сім'ї – усе це певною мірою впливає на успішність учнів, від цих факторів зростає ймовірність другорічництва в початковій школі.

Важливо відмітити, що за спостереженнями французьких педагогів – соціологів, національність учня теж впливає на його успішність. У своїй більшості учні-іноземці відносяться до малозабезпечених верств населення (86% учнів з сімей іноземного походження порівняно з 48% учнів французького походження) і освітній рівень їх сімей є нижчий (63% батьків цих учнів мають лише сертифікат про початкову освіту, тоді як серед батьків учнів французької національності ця цифра дорівнює 25%). До того ж, це є учні з багатодітних сімей (61% сімей мають 4 дитини і більше проти 16% у французів), які менше відвідували дошкільні заклади. Отже, ймовірно, що з цим пов'язані всі труднощі, які виникають у дітей, коли вони переходять до 6 класу. Так, за даними Міністерства освіти Франції, серед учнів, які вступили до 6 класу у 1989 році, кожен другий учень іноземного походження хоча б один раз був другорічником у початковій школі, тоді як серед дітей французької національності на другий рік залишався кожен четвертий [10,с.40].

Варто додати, що результати порівняльного аналізу рівня знань учнів однієї національності з однакового соціального середовища при вступі до 6 класу і при вступі до початкової школи, який проводився французькими вченими (Келле, Валле), свідчать про те, що діти, які провели більше двох років за кордоном, або батьки яких проживають у Франції менше ніж п'ять років, або деякі окремі групи дітей (африканці та азіати) і які недавно прибули у Францію значно відстають з французької мови, до того ж діти-африканці суттєво відстають з математики [10,с.40]. Помічено, що для більшості дітей іноземців труднощі в навчанні пов'язані значною мірою з сімейним станом, а не з національністю.

Як відзначають Бодело та Естабле, стать дитини також впливає на її успішність у початковій школі. Так, наприклад, дівчата встигають краще, ніж хлопці з французької мови та математики [8]. Починаючи з підготовчих класів, дівчата краще вчать, а хлопці частіше ніж дівчата залишаються на другий рік навчання. При вступі до 6 класу у 1989 році 82% дівчат мали відповідний вік, тоді як у хлопчиків ця цифра становила 76% [10,с.41].

Вік дитини також є важливим для навчання дитини. Згідно із спостереженнями педагогів і соціологів, діти, які є „старшими” (народилися на початку року) в 6 класі встигають краще ніж „молодші” (народилися в кінці року). Як зазначають вчені (Дютуа, Тизон), в учнів, які народилися в першому і останньому кварталі, різниця в кількості другорічництва в класах СР дорівнює 5,6%. Діти, які поступили на рік раніше в підготовчі класи (СР), вчать дуже добре, а діти, які вступили пізніше і є старшими за своїх однокласників вчать гірше [10,с.41]. До того ж учні молодші за віком з „заможних сімей” краще встигають, ніж діти з „незаможних сімей” [9,с.287].

Потрібно зауважити, що вчителі школи тісно співпрацюють з

батьками учнів. У школах створені спеціальні ради класу, школи – специфічно французька структура, яка, напевно, не має аналогів в жодній іншій країні. До ради входять вчителі, вихователі, адміністрація школи, батьки, представники місцевої влади. На засіданні шкільної ради розглядаються питання успішності учнів і переведення учнів до наступного ступеня навчання. Важливо те, що залишити учня на повторний курс навчання в попередньому циклі можна лише за згодою батьків. Шкільна рада може тепер тільки рекомендувати батькам залишити дитину ще на один рік у цьому циклі, а вже батьки самі приймають остаточне рішення. Останнім часом такі рішення ухвалюються дуже рідко, адже згідно із законом про освіту учні повинні закінчувати початкову школу у віці, не старшому дванадцяти років [4, с.19]. За словами міністра освіти Ліселя Жоспена, „необов'язково всі діти мають досягнути найвищих щаблів освіти, але початкова школа повинна зробити максимум можливого для успішного і повного завершення середньої освіти [4, с.20]”.

Підводячи підсумок вищесказаного, наводимо таблицю, в якій відображені фактори, які впливали на успішність учнів (рік нар.-1972) у початкових класах (СР), кількість другорічництва [10, с.41].

Дівчата Забезпечені сім'ї Сім'ї (1-2 дитини) Місяць народження – січень - квітень	1,1	Хлопчики Малозабезпечені сім'ї Сім'ї (більше 2 дітей) Місяць народження – вересень - грудень	34,9
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	------

у середньому: 11,3%

Хлопчики Забезпечені сім'ї Сім'ї (1-2 дитини) Місяць народження – січень-квітень	2,3	Дівчата Малозабезпечені сім'ї Сім'ї (більше 2 дітей) Місяць народження – вересень-грудень	27,6
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----	----------------------------------------------------------------------------------------------------	------

Висновки. Отже, усе вищесказане свідчить про те, що розбіжності в успішності учнів залежать від багатьох факторів (соціальний статус, кількість дітей в сім'ї, стать дитини та її вік), а до того ж тісно пов'язані з проблемою другорічництва.

Темою подальшої нашої роботи будуть дослідження питання проведення моніторингу якості навчання у середніх навчальних закладах Франції.

Резюме. Стаття присвячена дослідженню проблем успішності учнів, у початковій школі Франції; з'ясування залежності успішності французьких школярів від соціального статусу сім'ї та інших факторів, які впливають на навчання дитини.

Резюме. Стаття посвящена изучению проблем успеваемости учеников в начальной школе Франции; выяснению причин зависимости успеваемости французских школьников от социального положения семьи и различных факторов, которые влияют на учебу ребёнка.

Summary. The article deals with the research of problems of pupils progress in elementary schools of France; determining the dependence of French pupils progress on their social status and other factors that influence their training.

Література

1. Вульфсон Б.Л. Школа современной Франции. – М.: Педагогика, 1970. – 320 с.
2. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденция развития. – М.: Просвещение, 1993. – 188 с.
3. Джурицкий А.Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
4. Лавриченко Н.М. Професійна орієнтація як рушій реформування системи освіти (на

характеристики личности определяются обществом в целом, то индивидуальные и общественно-психологические свойства формируются при доминирующем воздействии микросреды или непосредственного окружения. Последние оставляют свой отпечаток на облике человека, на его индивидуальности.

Заслуживающим особого внимания является положение о компонентах отношения, выделенных В.И. Свидерским. Структура отношений включает в себя: объекты отношения, процесс их отношения, основу, материальный фон отношения и его результат. Материальный фон отношения осуществляет объективную зависимость и взаимозависимость объектов отношения. Результат отношения есть некое целое, создаваемое отношением. Основа отношения ставит объекты в соотношение зависимости или взаимозависимости, а материальный фон реализует это впоследствии. Следовательно, материальный фон есть форма воздействия основы на соотносящиеся объекты, преломленная через их природу. При познании сущности отношения должна учитываться структура отношения и специфика этих пяти компонентов в их органическом единстве.

Установленные компоненты отношений, таким образом, позволяют выделить различия в подготовке учителя в классическом университете и педагогическом институте.

Осуществляя предварительные обобщения полученных результатов в аспекте нашего исследования, представим их в виде таблицы, где дана сравнительная характеристика подготовки будущего педагога в классическом университете и педагогическом институте на основе описания компонентов отношения. Раскроем содержание приведенной таблицы.

Объектами отношения в университете и педагогическом институте являются преподаватель и студент.

Процессуальная сторона отношения характеризуется преподаванием – деятельностью преподавателя и учением – деятельностью студента. Преподавание включает в себя такие элементы, как планирование, организация, стимулирование, осуществление контроля, регулирование деятельности и анализ ее результатов. Все эти элементы входят в структуру деятельности преподавателя.

В учебной деятельности студентов условно можно выделить два варианта. В первом варианте учебная деятельность протекает в виде таких форм обучения, как лекция, семинар, лабораторные и практические занятия, когда ведущую роль играет преподаватель. В этом случае можно выделить следующие типичные учебные действия студентов: принятие учебных задач и планирование действий, которые предлагаются преподавателем; осуществление учебных действий и операций по решению поставленных задач; регулирование учебной деятельности под влиянием контроля преподавателя и самоконтроля; анализ результатов учебной деятельности, осуществляемой под руководством преподавателя.

понятий рассматривает деятельность и отношения А.В. Маргулис: «Как результат функционирования и развития определенной системы социальной деятельности, социальные отношения суть ее необходимое условие и общественная форма реализации» [3, с.80].

Трактовка сущности личности как «ансамбля» всех общественных отношений означает понимание реальной включенности человека в общественные отношения, всей человеческой культуры и действия в соответствии с этим познанием. Следовательно, можно утверждать, что каковы общественные отношения, таковы и личности, действующие и живущие в обществе. Точнее, совокупность всех общественных отношений, которую мы считаем сущностью человека, включает отношения в обществе настоящего времени, развивающиеся на базе отношений предшествующего периода, следовательно, содержание их в себе в снятом виде. Поэтому правильнее считать, что человек является продуктом не только современности, но и носит в себе отпечаток предшествующей цивилизации, всей человеческой культуры.

В связи с этим личность человека выступает своеобразным результатом исторического развития. И сами общественные отношения тоже развиваются, их необходимо рассматривать в историческом движении. Рассматривая воздействие общества на человека и формирование его социальной сущности, следует обратить внимание на диалектический характер этого процесса. Воздействие общества на человека не есть односторонний процесс заполнения индивидуальной «емкости» общественным содержанием.

Человек никогда не бывает бессодержательным, и если общественные воздействия преломляются через содержание индивидов по-разному, то различны и результаты этих воздействий. В связи с этим личность, обладая общественной сущностью, вместе с тем, всегда индивидуальна. С другой стороны, необходимо учитывать активность личности и ее обратное влияние на общество, социальную среду, общественные отношения. Усвоив общественное содержание, личность в той или иной мере воздействует на общественные отношения, изменяя и совершенствуя их.

Таким образом, влияние общества на личность и личности на общество – это процесс, который выступает как взаимодействие. Поэтому если верно, что общественные отношения формируют человека, так же верно и другое – человек своей деятельностью изменяет общественные отношения. В работах отечественных авторов отмечается, что при анализе социальной среды, формирующей личность, важно указывать на влияние компонентов той части среды, с которой индивид взаимодействует непосредственно. Это так называемая «микросреда» человека, основная специфика которой заключается в том, что она опосредует воздействие «макросреды» на личность, ее сознание, характер, социальную направленность и поведение.

Если реальные позиции и важнейшие мировоззренческие

приклади Франції). – К., 1966. – 40 с.

5. Локшина О.И. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи. – К.: КМІУВ ім. В. Грінченка, 2002. – 52 с.

6. Некоторые актуальные проблемы обучения и воспитания в зарубежной педагогике: Сборник научных трудов. – Выпуск 156. – М., 1980. – 242 с.

7. Школьное образование в капиталистических странах: состояние и тенденции. – М., 1981. – 133 с.

8. Baudelot C., Establet R. L'école capitaliste en France. – Paris: Maspéro, 1971.

9. Chatel Elisabeth. Comment évaluer l'éducation? Pour une théorie sociale de l'action éducative. – Paris, 2001. – 334 p.

10. Duru-Bellat Marie, Agnès van Zanten. Sociologie de l'école. Armand Collin, 2002. - 252p.

Подано до редакції 16.04.2006

УДК 37.013.74

ГРУПОВА ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПИ ЯК ЗАСІБ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ

Плечко Наталія Володимирівна

*аспірант кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного
університету іноземних мов, викладач кафедри англійської мови
Донецький національний технічний університет*

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси в економіці, політиці, культурі світової спільноти обумовлюють необхідність полікультурного виховання громадян – представників різних країн та етносів заради миру і злагоди на планеті, де, на жаль, ще дуже багато проблем, які потребують спільних зусиль людства щодо їх вирішення. Однією з таких надзвичайно важливих проблем є глобальна екологічна криза, подолання якої неможливе без об'єднання сил і здібностей людства, оскільки регіональні й національні екологічні проблеми набули таких масштабів, що жодна країна світу, яка б розвинена вона не була, самостійно не в змозі їх розв'язати. Отже, треба шукати шляхів взаємопорозуміння, співпраці на користь всього людства і кожного народу зокрема. Полікультурне виховання є дуже актуальним з екологічної точки зору, оскільки воно виступає одним із шляхів забезпечення екологічно безпечного сталого розвитку людства і нашої крихкої планети.

Аналіз досліджень. Різноманітним аспектам екологічної освіти, починаючи з 1970-х років, присвятили свої дослідження багато вітчизняних і зарубіжних науковців (Пустовіт Г., Пустовіт Н., Науменко Р., Плахотнік О., Тарасенко Г., Червонецький В., Марченко Г., Ільченко Р., Рудковська І, Левчук Н., Лук'янова Л., Бачинські Т.і П., Борейко В., Костицька І., Костицький М., Кравченко С., Крисаченко В., Вербицький В., Джеймс Ч., Сміт Л, Маклін К, Стівенс Р. та багато інших).

Проблеми полікультурного виховання досліджують Хохліна О., Лактіонова Г., Здорова М., Лебідь І., Гофрон А., Редькіна Л. та інші.

Так, Гофрон А. розкриває сутність чотирьох підходів до прогнозування майбутнього культури інтегрованої Європи [1]. Виходячи з інтересів збереження людства як біологічного виду, екологічно доцільним була б першочергова орієнтація на четверту, проаналізовану автором, концепцію “нової ери”, що ґрунтується на синтезі західної, східної й азійської культур [1,с.37]. Сучасні реалії нашого життя актуалізують і

проблему ціннісних орієнтацій людства, у широкому спектрі яких, як справедливо зауважує Лебідь І., “найголовнішою цінністю, без якої все ... втрачає сенс, є самоцінність людини, неповторність її життя” [2, с.15]. Але при цьому не слід забувати про те, що без Природи життя Людини не є можливим, отже екологічно правильно було б об'єднати цінність життя Природи і цінність життя Людини, не відокремлюючи їх одне від одного. Саме на прийняття цієї інтегрованої цінності як основи подальшого розвитку людства має орієнтувати полікультурне й екологічне виховання підростаючих поколінь.

Отже, **мета** пропонованої **статті** полягає в аналізі проектної діяльності, яка є провідною в екологічній освіті Заходу, з точки зору педагогічної доцільності її застосування для формування і розвитку соціальних умінь та особистісних якостей людини, що є необхідними для реалізації мети полікультурного виховання.

Виклад основного матеріалу. Поняття “проектна діяльність” є широко вживаним в зарубіжній педагогіці. Фахівці в галузі екологічної освіти тлумачать його сутність як метод, використання якого дозволяє максимально активізувати індивідуальну або групову участь школярів, студентів у вирішенні тих чи інших проблем, пов'язаних із збереженням довкілля. Набуваючи відповідних знань, діти навчаються вибудовувати взаємини та оцінювати власні дії, контролювати хід виконання проекту, що надає їм певне відчуття відповідальності за результати їхньої діяльності. Роль учителя при цьому полягає у виконанні функцій радника, консультанта, спрямовуючої сили, партнера у дискусії, джерела контактів та інформації. Поняття “проектна діяльність” часто застосовується у розкритті сутності предметно – орієнтованого (монопредметного), мультидисциплінарного та міждисциплінарного підходів, теоретичної і практичної екологічно спрямованої діяльності, дослідницьких та діяльнісно – орієнтованих дій у довшілі.

Багаторічний досвід застосування проектної діяльності західними педагогами свідчить про наявні переваги означеного методу. За допомогою проектної діяльності вчителі країн Заходу вчать учнів не тільки правилам певної поведінки й діяльності, але й розглядають метод проектів як такий, що має стимулюючий та мотивуючий характер. Практика британських, наприклад, вчителів доводить, що школярі часто тривалий час працюють над проектом з власного бажання, наполегливості та інтересу, приділяючи його реалізації більше уваги, ніж виконанню своїх звичайних навчальних завдань. Крім того, застосування методу проектів сприяє розвитку вмінь молоді мислити самостійно та критично аналізувати й вирішувати проблеми. Школярі вчаться співпрацювати з різними за складом групами, набувають умінь активного спілкування. Саме ці вміння та навички набувають важливості, не меншої, ніж фактологічне знання, коли молодь починає самостійно доросле життя як відповідальні робітники, службовці, громадяни.

Вчителі європейських країн вважають, що за умов організації групової роботи над виконанням проекту можна оптимально узгодити

приналежністю к различным общностям, в отличие от психологических связей, основанных на личных чувствах [2, с.25].

Существует подход, при котором все многообразие общественных отношений классифицируется: с точки зрения владения и распоряжения собственностью (классовые, сословные); объема власти (отношения по вертикали и горизонтали); сферы проявления (правовые, экономические, политические, моральные, религиозные, эстетические, межгрупповые, массовые, межличностные); регламентированности (официальные, неофициальные); внутренней социально-психологической структуры (коммуникативные, массовые, межличностные).

Таким образом, под общественными отношениями понимают многообразные связи, возникающие между различными общностями, а также внутри них в процессе их экономической, социальной, политической, культурной жизни и деятельности.

Общественные отношения носят безличный характер: их сущность не во взаимодействии конкретных личностей, а во взаимодействии ролей, где под ролью понимается функция, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию. Эти ожидания не зависят от сознания и поведения индивида, их субъектом является не индивид, а общество. Общество может одобрять либо не одобрять некоторые социальные роли. Важно подчеркнуть, что одобряется или не одобряется не конкретное лицо, а определенный вид социальной деятельности.

Категория «общественные отношения» относится к такому уровню абстракции, на котором содержательная ее интерпретация возможна только в том случае, если она будет соотнесена с иной категорией того же уровня. Для целей нашего исследования достаточно ограничиться теми категориями, которые либо ближе всего примыкают к понятию «общественные отношения», либо включают их в свое содержание в качестве составной части. Такой категорией для «общественных отношений» является «деятельность».

«Деятельность» не просто одно из понятий, с которым следует соотносить «общественные отношения». Эти понятия – диалектически связанная пара категорий, поскольку «деятельность» и «общественные отношения» являются необходимыми сторонами взаимосвязи личности и общества. Ни одна из этих категорий не может заменить другую: анализ деятельности вскрывает динамику развития функций и способностей общественного человека, анализ отношений – движущие силы, направление деятельности, исторические формы и законы ее развития и стимуляции [1, с.59].

В философской литературе (Ю.К. Плетников, И.М. Слепников, В.А. Фомина) подчеркивается эта взаимосвязь между понятиями «общественные отношения» и «деятельность». Но, вместе с тем, они не отождествляются. В качестве соотносящихся, однако, не совпадающих

Выделенные общие черты «отношения» предопределяют особенности их познания. Они сводятся к тому, что отношения познаются через познание сторон, пребывающих во взаимодействии и связи. Фиксируя факты воздействия одной вещи на другую, мы устанавливаем причинно-следственные связи и новые связи путем соотношения одной вещи с другой. Соотношение вещей идет по тождественному для них основанию. В итоге отношение предстает как абстракция от взаимодействующих вещей.

В методологическом плане важно также рассмотреть отношение как социально-философскую категорию. Для обозначения системы отношений используются различные понятия, в частности «социальные отношения», «общественные отношения», «человеческие отношения», «межличностные отношения». Содержание, уровень отношений человека с миром различны: каждый индивид вступает в отношения; целые группы взаимодействуют между собой. В итоге человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений.

В науке широко используется понятие «человеческие отношения». Основателем теории «человеческих отношений» за рубежом считается Э. Мэйо. Одновременно с ним разработкой этой проблемы занимались отечественные ученые А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясичев. Само понятие «человеческие отношения» применяют для обозначения субъективных всевозможных проявлений человека в процессах его взаимодействия с различными объектами внешнего мира, не исключая и само отношение. Взаимоотношения между людьми проявляются в виде нравственных, производственных, экономических, правовых, политических, религиозных, семейных, этнических, эстетических и других отношений.

Принципиальное значение имеет положение В.Н. Мясичева о том, что в системе «человеческих отношений» следует различать два основных вида отношений: «общественные» и «психические», другими словами – личностные отношения.

Категория «общественные» («социальные») отношения – одна из фундаментальных в философии и социологии. В философской и социологической литературе (Г.М. Андреева, А.М. Кривуля, В.Н. Сагатовский) высказывается мысль, согласно которой общественные отношения представляют собой устойчивые, существенные, закономерные связи, объективно складывающиеся между людьми в процессе их деятельности.

Попытку комплексного анализа понятия «общественные отношения» предпринял А.В. Дроздов. Он указал на три характеристики этого понятия:

а) в самом широком смысле это понятие употребляется для обозначения связей между людьми в отличие от всех других форм связей между явлениями живой и неживой природы;

б) для обозначения наиболее существенных, обобщенно-опосредованных связей, порожденных социальной структурой, в отличие от личных, индивидуальных, единичных связей;

в) общественные отношения могут означать связи, порожденные

монопредметный, мультидисциплинарный та міждисциплінарний підходи до реалізації завдань екологічної освіти школярів і студентів. Це було наочно продемонстровано під час робочого семінару з питань екологічної освіти в країнах Європи в Лілехаммері (Норвегія) представниками Білефельдського університету (Німеччина), в якому навчальна програма складається з трьох компонентів: традиційні навчальні дисципліни, проблемно-орієнтоване навчання та проектна діяльність. Подібне поєднання, на переконання викладачів університету, створює найкращі умови для реалізації не тільки когнітивних (пізнавальних) цілей екологічної освіти, але й досягнення афективної, моральної та діяльної мети. Технічна школа Обурштуфенколедж університету пропонує студентам три види навчання: це майже 25 різноманітних елективних курсів соціальних, гуманітарних та природничих наук; міждисциплінарні додаткові предмети та проекти. Два природничонаукові курси стосуються екологічних питань: екологія й техніка. Міждисциплінарні додаткові предмети охоплюють наступні питання: демографічний вибух, енергія, забруднення, транспорт, забруднення світового океану, звуження озонового екрану, кліматичні зміни та міжнародне транспортування відходів та ядерних матеріалів. Протягом останніх 20 років студенти виконали понад 600 тритижневих проектів, серед яких і ті, що мали екологічну спрямованість: сонячні електричні елементи та опалення, контейнери для сортування відходів та їх компостування, звички людей у використанні транспортних засобів, застосування енергії й води, вплив кислотних дощів на місцеві ліси й поля [3, с.40].

Соціальна взаємодія або робота в малих групах в екологічній освіті виступає одним з провідних методів, оскільки, як свідчить досвід зарубіжних освітан, має багато переваг порівняно з іншими методами. Всі члени робочих груп залежать одне від одного і мають навчитися поважати думки інших та цінувати їх внесок у спільну справу. У груповій співпраці студенти навчаються брати на себе особисту відповідальність за власну діяльність та її результати щодо вирішення загальної проблеми; обмінюватися інформацією й ідеями; організувати розв'язання складних завдань; формувати власну точку зору на питання; спілкуватися з іншими членами групи і шукати взаємопорозуміння. Ці навички є життєво необхідними для активної участі в громадських справах та майбутній професійній діяльності. Крім того, групова взаємодія розвиває відповідне ставлення та викликає зацікавленість стосовно предмету дослідницьких пошуків, оскільки це потребує їх самостійної активної діяльності та привчає брати на себе відповідальність за результати навчання.

Результати застосування інноваційних підходів суттєво позитивно позначилися на складових освітнього процесу: на формуванні мотивації та інтересу до навчання, прагненні брати активну участь у пізнавальній діяльності; посилили усвідомлення важливості екологічних проблем; підвищили інтерес до природничонаукових дисциплін розумінням молоддю їх значущості у повсякденному житті. Це стало можливим завдяки проектній діяльності, оскільки вона відкрила навчальні заклади до

широкого спілкування, зруйнувала бар'єри у спілкуванні між студентами, школярами, викладачами, батьками, громадськими діячами. Використання проектних технологій сприяло формуванню у молоді численних навичок й умінь соціального характеру та розвитку особистісних якостей, таких як: контактність (здатність й уміння працювати в групі), ініціативність, відповідальність, уміння висловлювати й відстоювати власну думку навіть перед авторитетними фахівцями, формувати й формулювати власне судження, приймати рішення тощо.

Ці якості соціологи вважають необхідними для виживання у сучасному складному і суперечливому світі, який чекає на молодь після закінчення навчання. Але вміння працювати в групах не набувається автоматично, його треба цілеспрямовано формувати і тренувати. Західні педагоги застосовують численні підходи до формування груп та використання групових форм навчання в різноманітних умовах, керуючись конкретною дидактичною метою. Узагальнено їх методичні поради можна викласти наступним чином. Якщо студенти раніше ніколи не працювали в групі, потрібний короткий інструктаж щодо мети та методів групової роботи з акцентом на необхідності участі всіх та взаємоповаги одне до одного. Доцільно поставити декілька простих завдань, виконуючи які, студенти мали б змогу взяти на себе виконання ролей голови, секретаря, репортера, організатора. Після усвідомлення, обміркування та обговорення того, що відбувалося в груповій діяльності, студенти певною мірою готові до вирішення справжніх проектних завдань.

Сью Фергюсон, член комітету столичної школи в Торонто (Канада), ознайомила учасників семінару в Ліллекхаммері з підходами своїх колег до застосування групових форм організації навчання. Канадські освітяни виділяють п'ять основних типів груп. Перший тип – це неофіційні групи, що створюються шляхом “звернення до сусіда” під час звичайної аудиторної роботи з метою перевірки розуміння навчального матеріалу, правильності вирішення проблеми або підбиття підсумків щодо мети уроку. Другий тип – основні групи – більш усталені та уважно підібрані учителем відповідно до можливостей, інтересів, гендерних та етнічних особливостей тощо. Основні групи можуть співпрацювати протягом кількох тижнів або навіть протягом року. Іноді є корисним поєднання двох або більше малих груп для обміну інформацією або спільної роботи, це, так звані, комбіновані групи (третій тип). Члени комбінованої малої групи можуть зустрічатися час від часу для обміну ідеями та результатами досліджень. Репрезентативні групи (четвертий тип) формуються через обрання одного представника від кожної малої групи для створення групи експертів або для участі у дискусії. П'ятий тип групи – реконструйована група, що найбільш придатна до реалізації міждисциплінарного підходу у навчанні. Спершу клас поділений на “домашні групи” для розв'язання міждисциплінарних завдань. На наступному етапі означені групи розподіляються, і кожний учасник переходить до однієї з “дослідницьких” груп, які поглиблено вивчають певний аспект проблеми. Потім учасники повертаються до попередніх груп для інтегрування різних думок і поглядів,

И.И. Новинского, А.Я. Райбекаса, В.И. Свидерского, В.П. Тугаринова сущность понятия «отношение» определяется через связь или сближается с ней. Например, В.П. Тугаринов, понимает отношение как «связь между явлениями и свойствами» [6, с.24]. В то же время он не считает понятия «связь» и «отношение» синонимами. Для «связи» характерна обширность внешней неразрывности, «отношение» же может выражать и их раздельность. Близкое по смыслу определение отношений предлагает А.И. Уемов: «отношением будет называться то, что образует вещь из данных элементов» [7, с.51].

Более полную интерпретацию этой категории дает В.И. Свидерский: «Отношение в онтологическом плане осознает особую, опосредованную зависимость или взаимозависимость состояний, свойств, связей и отношений на основе движения материи и его атрибутов» [5, с.22]. Отличительная особенность связи и отношения заключается в том, что понятие связи применимо там, где имеют место зависимость или взаимосвязанность объектов, непосредственно порождаемые данным конкретным процессом. Отношение указывает на опосредованную зависимость или взаимозависимость объектов, которые возникают на основе самих данных процессов, свойств, связей и отношений. При рассмотрении смысла понятия «отношений» подчеркивается, что сами отношения могут соотноситься, то есть быть зависимыми или взаимосвязанными.

Сформулируем теперь наиболее общее положения, затрагивающие содержание категории «отношение», существенные ее признаки. Объективной важнейшей предпосылкой любого отношения между вещами является наличие общего основания отношения. Реально соотносящимися могут быть те предметы материального мира, которые имеют такое основание.

Отношения объективны, однако их объективность специфична. Они не могут непосредственно восприниматься органами чувства. Внешним проявлением отношений является чувственно фиксируемое взаимодействие и связь вещей посредством физико-химических, биологических, механических и иных процессов. А.Я. Райбекас подчеркивает, что понятие связи находит свое выражение в динамическом (процессуальном) характере отношений материальных вещей, реализующихся в форме взаимодействия [4]. Поэтому условно можно говорить, что отношение есть связь, имея в виду, что как связь, так и взаимодействие есть не более, чем формы реализации отношения. Следовательно, отношение предполагает и связь, и взаимодействие, но не сводится к ним. Категория «отношение» отражает как объективно существующую возможность связи и взаимодействие вещей, так и их действительное наличие.

«Отношение отношений» как зависимость и взаимозависимость отношений имеет универсальный характер и является единственной формой отношений на уровне всеобщности.

**СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В
КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА ФИЛОСОФСКОЙ КАТЕГОРИИ
«ОТНОШЕНИЕ»**

Шитова Ирина Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского,
г. Симферополь

Постановка проблемы. Одним из направлений деятельности университетов является профессионально-педагогическая подготовка выпускников для работы в средних общеобразовательных и высших учебных заведениях образования.

Подготовка педагога в высшей школе является многоаспектной проблемой, решением которой занимаются ученые различных областей. В настоящее время в теории и практике высшей школы накоплен достаточно обширный материал, который составляет фундамент научных концепций формирования личности учителя, его профессиональной подготовки в педагогических институтах и университетах.

Анализ исследований. Разрабатываются концепции высшего педагогического образования (А.Н. Алексюк, Е.П. Белозерцев, А.В. Глузман, Л.Г. Коваль, Л.С. Нечепоренко, В.В. Сагарда, В.А. Сластенин), Педагогическая деятельность учителя рассматривается с разных научных позиций: исследуются профессионально-педагогические функции учителя (А.И. Мищенко, В.М. Никитенко, А.П. Рудницкая, А.И. Щербаков); определяется комплекс необходимых педагогических умений будущего педагога (О.А. Абдуллина, В.А. Сластенин, Г.А. Томилова); описываются способности, необходимые учителю (Н.Ф. Гоноболин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина); качества и свойства личности специалиста – педагога (И.А. Зязюн, К.М. Левитан, А.К. Марков, А.С. Тарновская). Исследуются исторический и философский аспекты педагогического образования (С.У. Гончаренко, И.С. Ладыец, В.И. Луговой, В.К. Майборода, Ш.Х. Чанбарисов). Особое место занимает анализ и обобщение зарубежного опыта в подготовке учителя (В.Л. Вульфсон, З.И. Мальковская, В.Я. Пилиповский, О.И. Панамарева, Л.П. Пуховская).

Вместе с тем, следует отметить, что указанные направления исследований не исчерпывают всех вопросов профессионально-педагогической подготовки студентов.

Цель статьи. Предметом настоящей статьи является выявление специфики подготовки будущего педагога в условиях классического университета и педагогического института в процессе анализа некоторых подходов к определению содержания категории «отношение».

Изложение основного материала. В отечественной философии XX в. понятие «отношение» стоит в ряду категорий, выражающих диалектику объективного мира, таких, как «связь», «взаимодействие», «движение», и именно через них нередко получает свое определение. В работах

визначення подальших перспектив пошукової роботи. Наприклад, вивчаючи проблему забруднення річки, дослідницька група могла детально дослідити такі аспекти, як: промислове забруднення, занепад сільського господарства, існуюче природоохоронне законодавство, стічні води, біологія річки, вплив на здоров'я людей якості річкової води тощо, тоді як “домашня” група поєднала б усю інформацію в узагальненій та повній інтегрованій картині щодо проблеми, її причин та шляхів рішення [3,с.41-42].

На основі викладеного можна зробити наступні **висновки**. Практичний педагогічний досвід західних освітян з екологічної освіти молоді переконує у доцільності якомога ширшого застосування проектних технологій у навчально-виховному процесі будь-якого навчального закладу, оскільки групові форми організації навчання дійсно є ефективним засобом формування знань, засобів діяльності, досвіду творчої діяльності і, головне, досвіду емоційно-ціннісних ставлень до себе, до інших людей, до природи, до діяльності, до матеріальних і духовних цінностей. Активна участь студента, школяра у груповій проектній діяльності формує широкий спектр соціальних навичок, умінь з повагою ставитися до партнерів, прислухатися до їх думки, намагатися зрозуміти їх точку зору, поважати її, враховувати все розмаїття думок в процесі прийняття важливих рішень.

Резюме. Необхідність реалізації завдань полікультурного виховання в складних умовах сьогодення активізує пошуки оптимальних шляхів досягнення висунутої мети. Одним з ефективних засобів полікультурного виховання молоді автор вважає групову проектну діяльність, що широко застосовується в екологічній освіті країн Заходу і дає вагомий освітній і виховний результат.

Резюме. Необходимость реализации задач поликультурного воспитания в сложных условиях современности активизирует поиски оптимальных путей достижения поставленной цели. Одним из эффективных способов поликультурного воспитания молодежи автор считает групповую проектную деятельность, которая широко используется в экологическом образовании в странах Запада и дает весомые образовательные и воспитательные результаты.

Summary. The necessity of multicultural education goals' realization in modern complex circumstances makes more active searching of the best methods of its achieving. The author analyses social learning in environmental education as one of the effective methods of multicultural education.

Література:

1. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій //Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 37-43.
2. Лебідь І. Цінності як категорія педагогічного дослідження //Рідна школа. – 2006. – № 2. – С.15-17.
3. Environmental Education For Our Common Future: A Handbook For Teachers in Europe. – UNESCO: Norwegian University Press, 1991. – 98 p.

Подано до редакції 15.04.2006

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Полубоярина Ірина Іванівна

*завідувач кафедри обов'язкового фортепіано та концертмейстерів
Харківський гуманітарно-педагогічний інститут*

Постановка проблеми. Процес становлення та розвитку особистості майбутнього вчителя набуває особливої інтенсивності у період навчання у педагогічному коледжі. Він спрямований на формування наукового світогляду особистості, особистих потреб, моральних рис, соціальної активності. Освіта є важливим фактором соціалізації людей, через навчання та виховання вона залучає підрастаюче покоління до життя суспільства. Процес соціалізації молоді у системі освіти полягає в тому, що він відбувається цілеспрямовано, систематично, планомірно. Освіта поширює панівну в суспільстві ідеологію, відображає суспільні відносини; освіта є засобом забезпечення спадкоємності поколінь, соціальної безперервності.

Концепція загальної мистецької освіти, яка розроблена К.Масол, завідуючою лабораторією естетичного виховання Інституту проблем виховання АПН України, відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», враховує сучасні культуротворчі процеси, що формуються на засадах багатовікових вітчизняних традицій в загальному контексті європейської та світової інтеграції з орієнтацією на загальнолюдські демократичні цінності суспільства. Далі у документі наголошується на те, що мистецька освіта – це універсальний засіб особистісного розвитку молоді на основі виявлення індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів. У контексті нового розуміння мистецької освіти необхідно наголосити на: органічній єдності загальнолюдського та полікультурного, національного та етнолокального компонентів з пріоритетністю національної спрямованості; цілісності та неперервності, що передбачає взаємодію основних компонентів соціального досвіду; поліхудожності, діалогу культур; варіативності, націленості на художньо-естетичний саморозвиток особистості [1].

Соціальна компетентність майбутнього вчителя музики входить до структури професійної компетентності викладача, є складовою частиною особистості викладача. Тільки в процесі соціалізації молода людина стає особистістю. Роль соціальної функції освіти дуже актуальна у сучасних умовах для нашої країни, тому що молода людина не може повноцінно брати участь у житті суспільства, не маючи достатньої професійної підготовки.

Аналіз досліджень. Ми звернулись до праць учених, які вивчали проблему розуміння соціалізації як частини процесу становлення особистості (Дж.Доллард, Е.Еріксон, І.Магазинщикова, В.Малиновський, М.Лукашевич, Т.Парсонс, В.Піча, Б.Скіннер, К.Роджерс, С.Рубінштейн, В.Циба, А.Хоронжий).

Теоретичне та практичне вивчення проблеми формування соціальної компетентності майбутніх вчителів свідчить про необхідність включення

претензій к качеству проведения культурно-массовых мероприятий; стремление реализовать себя в дальнейшем именно в профессиональной деятельности по основной или дополнительной педагогической специальности; отсутствие правонарушений среди студентов; степень влияния университета на характер молодежной политики в городе, республике.

Етапы внедрения системы воспитания:

1. Диагностически-адаптационный (деканы, кафедры психологии и педагогики).
2. Этап ориентации и самоопределения студентов.
3. Мониторинг результативности воспитательных воздействий и их коррективка.
4. Создание благоприятных условий для саморазвития и самореализации личности студентов, развитие их духовности, оказание помощи в нравственном, гражданском и профессиональном становлении.
5. Анализ эффективности системы воспитательно-образовательной работы.

Выводы. Воспитание мы рассматриваем как первостепенный приоритет в современном образовании. Процесс воспитания – это деятельность, целью которой является педагогическая поддержка и помощь в самоорганизации и самоутверждении духовно-нравственной сферы личности студента. Высшее учебное заведение должно предоставлять своим выпускникам возможность для формирования способности к поиску смысла жизни, творчеству, рефлексии, волевой регуляции, самостоятельности, ответственности, культуры, духовности и инициативы.

Резюме. Стаття присвячено актуальній проблемі сучасної вищої школи – вихованню студентів. Виховання розглядається як головний пріоритет в освіті в наш час. Автором схарактеризовано особливості студентського віку, розкрито головні ідеї і напрямки вузівської виховної роботи.

Резюме. Стаття посвящена актуальной проблеме современной высшей школы – воспитанию студенческой молодежи. Воспитание рассматривается как главнейший приоритет современного образования. Автором охарактеризованы особенности воспитания студенческого возраста, раскрыты основные идеи и направления вузовской воспитательной работы.

Summary. This article is devoted to the topical interest of contemporary higher educational establishment – for the upbringing of students. Upbringing is regarded of a paramount priority in education now days. Author characterized special features of students age and described the main ideas and branches upbringing work in university.

Література

1. Загрекова Л. Методологические основы воспитания будущего учителя // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С.59-64.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
3. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 гг. // Народное образование. – 2000. – № 1.
4. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
5. Шадриков В.Д. Развитие и воспитание духовности // Школа духовности. – 1997. – № 1.– С. 23-25.
6. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. – 2004. – №. – С.4-9.

Подано до редакції 11.04.2006

причин сложности с адаптацией первокурсников, причин отчисления студентов из вуза; проведении тестовых обследований и обеспечение руководства университета, деканов факультетов и кураторов групп рекомендациями по преодолению выявленных трудностей).

- Разработка программы воспитания с учётом специфики возраста студента (адаптационная программа «Первокурсник», социальная программа «Выпускник», центр занятости студентов).

- Социологический центр, необходимый для проведения социологических исследований и опросов студентов, преподавателей, сотрудников по морально-этическим проблемам в студенческих группах, общежитиях и др. Использование их результатов для организации жизнедеятельности как основы воспитательного процесса.

- Возрождение клубной жизни. Клубы по научным специальностям, например, «Клуб молодого банкира (юриста, биолога, химика, экономиста и т.д.)», языковые клубы для студентов факультетов восточной и иностранной филологии; команды КВН, творческие коллективы и т.д.

- Использование воспитательного потенциала библиотеки, Музея редкой книги, Зоологического музея и др.

- Студенческий центр отдыха и развлечений. Проведение творческих вечеров русской (украинской, крымско-татарской, арабской, английской, турецкой и т.д.) культуры; фестивалей студенческой песни, студенческого театра, студенческого телевидения.

- Организация студенческого быта и досуга в общежитиях университета, деятельность студсоветов. Цель этой работы – формирование культуры быта, создание комфортных условий для проживания и занятий в общежитиях.

- Важным звеном в системе воспитательной работы в университете должна стать работа спортивного клуба при кафедре физического воспитания по формированию у студентов потребности в занятиях физической культурой и спортом, разработка системы общеуниверситетских физкультурно-оздоровительных мероприятий, организация и проведение спортивных соревнований, конкурсов, пропаганда здорового образа жизни.

- Широкое использование возможностей внеуниверситетской культурной среды, использование воспитательного потенциала города – привлечение лучших творческих коллективов, исполнителей, организация художественных выставок; заключение договоров о сотрудничестве с театрами, библиотеками, музеями города.

Для осуществления воспитательной работы нами были разработаны критерии эффективности воспитательной системы: уровень воспитанности студентов; степень стабильности и чёткости работы всех звеньев системы воспитательной работы в вузе; массовость участия студентов в различных факультетских и университетских мероприятиях; качество участия, результативность участников конкурсов, соревнований, вечеров, фестивалей; присутствие постоянной и живой инициативы студентов, их самостоятельный поиск новых форм внеучебной работы; уровень их

молодой людини до системи соціальних відносин шляхом засвоєння нею соціальних функцій вчителя музики, а також усвідомлення своєї приналежності до соціуму.

Соціальні властивості особистості є проявом у її поведінці та діяльності соціальних відносин. Ці відносини проходять скрізь фільтр індивідуальності, утворюючи синтез соціального та індивідуального.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити важливість існування соціальної компетентності вчителя в структурі професійної компетентності для майбутньої педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасне українське суспільство переживає період змін у духовному житті народу. В Україні підноситься роль людського фактору – головного носія і суб'єкта інноваційних перетворень. Тому формування особистості майбутнього вчителя, особиста відповідальність його за те, що відбувається у нашому суспільстві, набуває вирішального значення.

Загальновизнаною є думка про те, що вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності є головною фігурою будь-яких перетворень у системі освіти, особливо, коли мова йде про демократизацію та гуманізацію, оновлення системи управління освіти. Унікальна ситуація вимагає від педагога унікальної педагогічної позиції, переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності, які є адекватними характеру творчої педагогічної діяльності. У зв'язку з цим виявилися протиріччя між традиційним рівнем реалізації діяльності вчителя та сучасними проблемами школи та суспільства у наявності вчителя з творчим, критичним, науково-педагогічним мисленням, який стимулює, активізує, підтримує відношення у взаємодії з дитиною, батьками, колегами. Такий вчитель допомагає дитині стати тим, ким дитина може стати. А вже потім приділяє увагу опануванню сумою знань, умінь, навичок.

Суттєва роль у реалізації сучасних програм формування особистості школярів у контексті гуманістичної освітньої парадигми відводиться вчителю. Вчитель повинен бути сам особистістю, яка спроможна до професійної самоактуалізації, визнавати унікальність особистості учня та мати наступні професійно значущі якості: емпатія, відкритість, щирість, любов до дітей. Система педагогічної освіти та педагогічної діяльності повинна вирішувати такі завдання: сприяти формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя, мотивації професійної діяльності, створювати умови для професійної самоактуалізації.

Поняття «компетентність» включає як систему знань, умінь і навичок, так і практично-діяльну сферу й поведінку особистості. Компетентність завжди реалізується через поведінковий акт, тому і формування соціальної компетентності студентів - майбутніх вчителів музики при вивченні ними навчальних предметів не може визначатися тільки рівнем оцінок як показників засвоєння цих предметів. Самі по собі знання повинні виступати теоретико-методологічною базою формування світогляду, самосвідомості, особистісної та соціальної зрілості студентів.

У педагогічному коледжі Харківського гуманітарно-педагогічного

інституту студенти вивчають у циклі гуманітарних та соціально-економічних дисциплін «Соціологію» та «Культурологію» на третьому курсі.

Нами було проведено дослідження серед студентів факультету музичного виховання за методикою «Тест-опитувальник особистісної зрілості» [4]. Дослідження показали, що із п'яти шкал – «мотивація досягнень», «ставлення до власного «Я», «почуття соціального обов'язку», «життєва установка», «здібність до психологічної близькості з іншою людиною» вищий показник було отримано за шкалою «почуття соціального обов'язку». Це свідчить про сформованість у студентів якостей, що обумовлюють становлення самосвідомості та соціальної компетентності майбутнього вчителя музики.

Психологи дають наступне визначення особистості: людина як суб'єкт соціальних відносин і свідомої діяльності; системна якість індивіда, яка формується у спільній діяльності та спілкуванні [2, с.187].

Особистість розглядається як соціальна частина людини, тобто соціогенна підсистема. Є.Ільєнков дає наступне визначення особистості: «особистість з'являється тоді, коли індивід починає самостійно, як суб'єкт, здійснювати зовнішню діяльність за нормами й еталонами, заданими йому іззовні, – тією культурою, у лоні якої він прокидається для людського життя, для людської діяльності» [3, с.107]. Дж.Мід пише, що «стрижень особистості, самосвідомість – не що інше, як результат соціальної взаємодії, у процесі якої індивід навчився дивитися на себе як на об'єкт очима інших людей. Особистість трактовано як об'єктивну якість, яку людина набуває в процесі соціального життя» [3, с.108].

Соціалізація – термін, який використовують соціологи для опису процесу, під час якого люди навчаються дотримувати соціальні норми.

Соціалізація починається у дитинстві і припиняється у глибокій старості. Вона охоплює всі процеси залучення індивіда до культури: його навчання і виховання, взаємодію з іншими людьми, засвоєння ним цінностей, норм суспільства, різних соціальних ролей і видів сумісної діяльності, набуття певних прав і обов'язків, поглядів, звичок. В результаті людина з біологічної істоти поступово перетворюється в істоту соціальну, здатну жити і діяти в суспільстві [3, с.112].

Отже, для нормального життя в суспільстві людина має бути соціалізованою, тобто в неї повинна бути самосвідомість, мотиваційно-спрямована програма життєдіяльності. Для реалізації такої програми критерієм виконання є самореалізація, молода людина має здобувати знання, виявляти волю й толерантність, самостійно приймати рішення й відповідати за їх наслідки. Процес соціалізації особистості триває все життя, створюючи передумови для неперервного навчання та виховання. У процесі соціалізації особистості з розвитком культури більшу роль відіграють форми впливу на людину; навчання та виховання – це лише механізми й засоби цілеспрямованої соціалізації.

На нашу думку, особистість майбутнього вчителя характеризується наступними елементами: соціальний статус вчителя, спрямованість на

- Формирование педагогической установки преподавателя на поддержание субъектно-субъектных отношений в межличностном взаимодействии.

- Использование воспитательных возможностей содержания всех вузовских форм организации учебного процесса (лекционных, семинарских, практических, лабораторных занятий, консультаций и т.д.).

- Активизация индивидуальной самостоятельной работы студентов, создание системы индивидуальной работы (ориентирующий, исполнительный и контролирующий этапы); разработка и издание на каждой кафедре «Методических рекомендаций по организации самостоятельной работы студентов в условиях модульно-рейтинговой системы обучения».

- Усиление внимания всех кафедр к общекультурной, гуманистической и нравственно-этической функциям образования.

- Организация мероприятий по активному участию студентов в исследовательской работе; в деятельности научных кружков, конференций, семинаров, предметных олимпиад, конкурсов на лучшую научно-исследовательскую студенческую и аспирантскую работу, курсовой и дипломный проект и т.д.

- Активизация познавательной деятельности студентов, использование продуктивных (творческих) методов обучения в учебном процессе (диспуты, деловые, ролевые игры, «мозговой штурм», анализ производственных ситуаций и т.д.).

- Развитие новых обучающих технологий, информационных, организационно-методических систем обеспечения учебного процесса.

- Подключение студентов к управлению учебным процессом (учебные студенческие советы, студенческие деканаты), обсуждению проблем высшей школы, внедрению современных технологий и т.д.

Воспитательные проблемы не могут быть реализованы без эффективной системы внеучебной работы, в которую входят следующие основные составляющие.

- Укрепление и сохранение лучших вузовских традиций (День университета, дни факультетов), направленных на знакомство с историей университета, воспитание у студентов гордости за свой вуз, за избранную специальность, престижность образования.

- Организация студенческого самоуправления – как условие реализации творческой активности и самостоятельности обучаемых; как реальная форма студенческой демократии с соответствующими правами и обязанностями и как средство социально-правовой защиты. Для повышения эффективности работы необходимо проводить учебу студенческого актива («Школа лидеров»).

- Создание центра психологической разгрузки и реабилитации. Целью его является организация психологической помощи через консультирование студентов и преподавателей; анализ психологического климата в коллективах и причин возникающих трудностей (особенно

личность как субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он требует признания индивидуальных особенностей личности, её интеллектуальной и нравственной свободы и предполагает опору в процессе воспитания студентов на естественные процессы саморазвития способностей и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих оптимальных условий.

Деятельностный подход требует перевода студента в позицию субъекта общения и различных видов деятельности (учебной, научно-исследовательской и т.д.). Задача профессорско-преподавательского коллектива университета состоит в организации полноценной в социальном, профессиональном и нравственном отношении жизнедеятельности студентов.

Поликультурный подход, предполагающий учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств, предусматривает: адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие людей с разными традициями; ориентацию на диалог культур; отказ от образовательной и воспитательной монополии со стороны отдельных наций и народов; адекватное реагирование на культурные отличия не столько эмоционально-импульсивно, сколько рационально; стимулирование потребности познавать разные культуры и терпимо относиться к тем, кто не такой, как ты; воспитание чувства солидарности и взаимопонимания, сохранение культурной идентичности различных народов.

Чтобы идти к достижению этих целей через реализацию воспитательной функции образования, необходимо придать поликультурности статус одного из важных принципов воспитания.

К сожалению, в литературе часто используют термин «поликультурность» и «полиэтничность» как синонимы. Понятно, что в этом случае происходит подмена общего частным, т.е. имеет место редуцирование более общей категории до частной. Полиэтническое воспитание, способствующее гармонизации отношений между этническими и национальными группами, не решает проблемы гуманизации отношений между людьми, принадлежащими к одной этнической группе и в ее границах – к различным социокультурным группам, имеющим разную культурную идентичность (политическую, половую, религиозную, возрастную и т.д.).

Для Крыма проблема поликультурного воспитания имеет особую актуальность, в том числе и из-за неразрешенности пресловутого «национального вопроса» – как на уровне теоретического осмысления, так и на практике.

Система вузовского воспитания традиционно строится на основе органического единства учебного, научного и воспитательного процессов.

Вузовское обучение обладает мощным воспитательным потенциалом. Предлагаемая модель воспитательной системы состоит из ряда взаимосвязанных звеньев.

педагогічну діяльність та соціальна активність вчителя. Найбільш важливими властивостями особистості вчителя є: здатність вчителя узгоджувати цілі педагогічної діяльності із суспільними, відповідальність за власні вчинки, за наслідки своєї професійної діяльності; здатність до аналізу та оцінки суспільних явищ, самокритичність, загальний рівень культури, компетентність.

В.Хмелько дає наступне визначення спрямованості особистості: «ідейно-політична – містить у собі різні сторони суб'єктивного ставлення людини до певних ідеологій, класів, націй, держав, спільнот і політичних організацій; соціально-культурна – становлення до праці інших видів неполітичної діяльності, їхніх безпосередніх умов, сім'ї, до інших малочисельних соціальних груп; моральна – включає моральні орієнтації, які відображають суб'єктивне, особистісне ставлення людини до інших людей і самої себе» [3, с.118].

Протягом чотирьох років навчання у педагогічному коледжі майбутні вчителя музики вивчають твори класиків світової музичної культури, національну музику народів світу, українську професійну та народну музику.

Особистість – поняття, яке вводиться для наголошення неприродної сутності людини, тобто акцент робиться на соціальному. Кожна людина починає з перших кроків життя поступово засвоювати людську культуру, набувати свої особливості, входити в суспільство, самостверджуватися серед інших людей і ставати особистістю [3, с.123]

Висновок. Соціальна компетентність вчителя пов'язана зі здатністю нести відповідальність за свої дії та дії учнів, брати активну участь у сумісному прийнятті рішень з колегами, учнями та їхніми батьками, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом на основі відповідних норм і правил, жити у злагоді з людьми інших культур, мов і релігій, виявляючи толерантність. Отже, формування соціальної компетентності майбутніх вчителів музики – дуже важлива проблема, яку повинно вирішувати протягом всіх років навчання у педагогічному коледжі.

Резюме. У статті розкривається вимога сучасної освіти щодо формування у майбутніх вчителів музики соціальної компетентності. Визначаються поняття «соціальна компетентність», «особистість».

Резюме. В статті розкривається вимога сучасної освіти щодо формування у майбутніх вчителів музики соціальної компетентності. Визначаються поняття «соціальна компетентність», «особистість».

Summary. In article the requirement of modern education concerning formation of social competence at the future teachers of music of social competence is opened. Definitions of concepts «social competence», «person» are given.

Літератури

1. Концепція загальної мистецької освіти / Под ред. Л.Масол. – Київ, 2004. – С.2
2. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – Рн/Д, 1998.
3. Соціологія / Под ред.. В.М.Пічі. – Львів, 2005. – С.107-125
4. Тест-опросник личностной зрелости / Под ред. Ю.З.Гильбуха. – Киев, 1995. – 135 с.

Подано до редакції 19.04.2006

**ПОЕТАПНЕ ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ
МОЛОДШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОЇ
ГАЛУЗІ «ЛЮДИНА І СВІТ»**

*Попруга Ольга Валеріївна
науковий співробітник*

Волинський державний університет ім. Л. Українки, м. Луцьк

Постановка проблеми. Вміння жити в поліетнічному, полікультурному, різномовному та багатоконфесійному суспільстві та налагоджувати цивілізовані, доброзичливі відносини з іншими людьми повинно вироблятися ще з дитинства. Бо саме у цьому віковому періоді, як засвідчують спеціалісти, внаслідок некритичного сприйняття різноманітної інформації, формуються різного роду, у тому числі й міжетнічні, упередження і стереотипи, які пізніше, навіть підсвідомо, впливають на поведінку вже дорослих людей, на їх негативне, а то й вороже ставлення до представників інших етносів, культур, переконань, мов тощо. Свідченням цього можуть бути, наприклад, міжрасові та міжетнічні конфлікти, які мали місце останнім часом в різних країнах Західної Європи, починаючи з Франції. І хоча в Україні, завдяки поміркованій, зваженій міжнаціональній політиці, проблема міжетнічних відносин не стоїть так гостро, як на Заході, але і тут, особливо на побутовому рівні, трапляються випадки не толерантного ставлення між представниками різних етносів і конфесій. Тому ця проблема останнім часом привертає до себе увагу все більшого числа науковців, педагогів, представників громадськості.

В даний час існує велика кількість публікацій на цю тему в наукових виданнях і в ЗМІ. Але у своїй статті я хотіла б звернути увагу на один з надзвичайно важливих, хоча недостатньо досліджених аспектів цієї проблеми, який стосується формування самосвідомості. Бо саме вона є тією духовною чи ідейною основою, на якій формується життєва, соціальна, громадянська та інші позиції людини, що визначають її ставлення і до світу в цілому, і до життя, і до суспільства, в якому вона живе, і до інших людей та й до самої себе. Засвоюючи певну самосвідомість, людина ідентифікує себе з якоюсь реальною чи уявною спільнотою і займає певну позицію, яка спрямована на захист інтересів цієї спільноти [1, с.5-7].

Мета статі – розкрити сутність та психолого-педагогічні основи поетапного формування самосвідомості учнів молодших класів у процесі вивчення освітньої галузі «Людина і світ»

Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу. Ідеологи різних соціальних та етнічних спільнот, політичних сил і партій, конфесій завжди прагнули нав'язати людям якусь одну форму самосвідомості, яка б найбільшою мірою виражала саме їхні інтереси. Це давало можливість сформувати у людини таку позицію, яка б не співпадала з її соціальною чи етнічною належністю. Сумним прикладом у даному випадку можуть служити результати соціологічних досліджень, які проводилися серед школярів: більшість з них хотіли б жити не в Україні, а в якійсь іншій країні.

самосовершенствованию в избранной специальности, приобщение студентов к традициям и ценностям профессионального сообщества, нормам корпоративной этики; эстетическое воспитание – содействует развитию устойчивого интереса студентов к кругу проблем, решаемых средствами художественного творчества, и осознанной потребности личности в восприятии и понимании произведений искусств; физическое воспитание – совокупность мер, нацеленных на популяризацию спорта, укрепление здоровья студентов, усвоение ими принципов и навыков здорового образа жизни; экологическое воспитание – понимаемое не в узком природоохранном, а в предельно широком культурно-антропологическом смысле: воспитательная работа должна быть нацелена на осознание студентами того, что экологические бедствия суть не проблемы природы, а проблемы человека, его долга и вины перед природой.

Эффективность воспитательной работы в университете определяется следующими условиями: наличием теоретико-методологического и методического обеспечения воспитательной работы, а также нормативной базы, регламентирующей деятельность подразделений, должностных лиц и всех участников воспитательного процесса; наличием организационной структуры управления воспитательной деятельностью, обеспечивающей четкое взаимодействие между всеми участниками воспитательного процесса и принятие решений на основе анализа достоверной информации, поступающей по каналам обратной связи; наличием органов студенческого самоуправления и других общественных объединений, формирующих среду социального, интеллектуального и творческого общения студентов; наличием материально-технической базы и финансового обеспечения внеучебной работы.

Средствами воспитания выступают личный пример и авторитет преподавателя, традиции и ценности академического сообщества, гуманистический характер университетской среды, стили и уровни межличностного взаимодействия в различных системах общения: «преподаватель – студент», «студент – студент» и т.д.

Методологическими ориентирами планирования и организации воспитательной работы служат такие подходы как системный, деятельностный, личностный, культурологический и поликультурный.

Системный подход позволяет рассматривать вуз как целостную социально-педагогическую систему в тесной взаимосвязи и взаимодействии её элементов.

Система воспитательной работы ТНУ включает следующие основные компоненты: методологические основы воспитательной работы; модель воспитательной работы через учебный процесс, научно-исследовательскую деятельность; система внеучебных воспитательных мероприятий; критерии эффективности воспитательной системы; этапы её внедрения; управление системой воспитательной работы.

Личностный подход означает ориентацию при конструировании воспитательной системы и осуществлении воспитательного процесса на

соціальним проблемам, політичним процесам, падіння нравів; переключення інтереса молоді в сферу досугу, породження антисоціального поведіння [1-6].

Цель статьи. В даній статті ми розглядаємо систему вузовського виховання як модель формування такого типу особистості студента, котрий був би носієм духовно-нравственої культури.

Изложение основного материала. Політика класического університету в сфері виховання визначається його місією збереження і творческогo розвитку особистості випускника, заснованою на фундаментальності підготовки, орієнтації на базові цінності загальної і професійної культури, взаємодії з природничонауковим і гуманітарним знанням, інтеграції навчальної і науково-дослідницької діяльності. Данна місія втілюється в моделі спеціаліста, орієнтованої крім професійної компетентності на виховання таких якостей, як креативність і підприємливість; здатність до аналізу, рефлексії і саморозвитку; громадянська відповідальність і самодисципліна; толерантність і володіння навичками міжособистісного спілкування. Виходячи з цього, стратегічна мета виховальної політики класического університету може бути визначена як забезпечення оптимальних умов для становлення і самоактуалізації особистості студента, що володіє світоглядним потенціалом, високою культурою і громадянською відповідальністю, володіє здатностями до професійного, інтелектуального і соціального творчості.

Постановка стратегічної мети дозволяє сформулювати умовлені нею завдання виховальної роботи: формування світогляду і системи базових цінностей особистості; набуття студентом загальнолюдських норм моралі, національних звичаїв і академічних традицій, виховання студентів в дусі університетського корпоративізму і солідарності, професійної честі і наукової етики; забезпечення розвитку особистості і її соціально-психологічної підтримки, формування особистісних якостей, необхідних для ефективного професійного діяльності; виховання внутрішньої потреби особистості в здоровому образі життя, відповідального відношення до природи і соціального середовища.

Виходячи з сформульованої мети і завдань можуть бути виділені наступні напрями виховальної діяльності вузу: громадянсько-патриотичне і правове виховання – заходи, що сприяють становленню активної громадянської позиції особистості, усвідомленню відповідальності за благополуччя своєї країни; засвоєнню норм права і моделі правомірного поведіння; духовно-нравственне виховання – вплив на смислообразуючу сферу свідомості студентів, формування етичних принципів особистості, її моральних і нравствених якостей і установок, що узгоджуються з нормами і традиціями соціального життя; професійно-трудове виховання – формування творчого підходу, волі і прагнення до праці і

Однією з надзвичайно складних і ще недостатньо розв'язаних проблем залишається і проблема вибору самоідентифікації через засвоєння певної самосвідомості, яка виникає перед представниками етнічних меншин, які живуть в регіонах, що межують з територією їх рідної нації (росіяни в Криму і на сході України, білоруси й поляки на Західній Україні, угорці й словаки в Закарпатті, молдавани й румуни в Буковині тощо) або які мають подвійне громадянство.

Раніше одна з особливостей формування самосвідомості полягала, як правило, в абсолютизації лише якоїсь однієї з форм цієї самосвідомості. Так, наприклад, за радянських часів культивувалася класова самосвідомість, у зв'язку з чим саме класовий підхід вважався єдиним правильним критерієм різних суспільних явищ, подій і вчень. В наш час в Україні ми постійно стикаємося із спробами абсолютизувати національну самосвідомість, під якою нерідко розуміється лише самосвідомість титульної нації. Але при цьому не враховується, що самосвідомість людини існує у багатьох формах і має багаторівневий характер. Це зумовлено, зокрема, тим, що кожна людина одночасно належить до різних спільнот, починаючи від сім'ї і закінчуючи людством в цілому. Тому самоусвідомлення і самовизначення людини повинно мати багатогранний характер. Кожна людина повинна усвідомлювати себе і як представника певної сім'ї чи родини, вікової чи статевий групи, якогось регіону, етносу та нації в її політичному розумінні (мається на увазі громадянська самосвідомість), представником, у нашому випадку, Європи і, нарешті, людства в цілому. І ці різні форми людської самосвідомості повинні бути узгоджені між собою таким чином, щоб, наприклад, етнічна самосвідомість була підпорядкована національній, загальнонародній самосвідомості, індивідуальна – суспільній, національна – загальнолюдській тощо.

Найбільш повно реалізація цього завдання може бути забезпечена у процесі ознайомлення учнів зі змістом такої освітньої галузі, як «Людина і світ», представленої у навчальному курсі «Я і Україна». «Освітня галузь «Людина і світ», – відзначається в «Державному стандарті початкової загальної освіти», затвердженому постановою Кабінету Міністрів України, – передбачає усвідомлення школярами своєї належності до природи і суспільства, створення елементарної бази для засвоєння учнями відповідно до вікових особливостей різних видів соціального досвіду, системи цінностей суспільства, морально-правових норм, традицій» [3, с.29].

Далі у цьому ж документі говориться також про те, що до головних завдань цієї освітньої галузі відносяться «забезпечення первинних ціннісних орієнтацій у... культурній спадщині України, регіону, сім'ї», реалізація принципу відповідності «цінностей українського суспільства особистісній формі їх існування, тому до галузі включено не лише елементи знань про нашої світ і місце в ньому людини..., а й досвід особистісного ставлення до системи цінностей українського суспільства, зокрема, етнічних, загальнонаціональних, загальнолюдських...» [3, с. 48].

Більш детально ці завдання конкретизовані в альтернативних

програмах курсу «Я і Україна», розроблених під керівництвом відомих українських вчених-педагогів Н.Бібік, В.І.Ільченко та Р.А.Арцишевського [4]. Та найбільш чітко концепція формування самосвідомості молодших школярів представлена у концепції курсу, розробленої останнім з названих авторів. За основу цієї концепції взяті ідеї поетапного формування самосвідомості учнів молодшого віку П.П.Блонського [2, с. 57-64].

Дана програма і відповідні підручники розроблені таким чином, що учні молодших класів спочатку усвідомлюють себе через своє відношення до найближчого природного та соціального середовища: сім'ї (родини), своєї квартири (дому), двору, вулиці, школи, міста (селища, села). На даному етапі самосвідомість учнів формується через усвідомлення ними своєї належності до своєї сім'ї, родини, сусідів, друзів, колективу класу і школи тощо. Пізніше формуються форми самосвідомості учнів, які складаються на основі усвідомлення ними своєї належності до свого етносу, краю (регіону), України, Європи, нарешті, людства в цілому.

При цьому треба відзначити, що такий підхід дає можливість одночасно самоусвідомлюватися учням по відношенню і до соціального, і до природного середовища та існуючих між ними зв'язків, що сприяє розумінню ними себе як біосоціальних істот.

Одним з аспектів формування самосвідомості молодших школярів на кожному з цих етапів є аспект висвітлення міжособистісних, міжгрупових (вікових, статевих тощо), міжетнічних, міжнаціональних (міжнародних), міжрасових, міжконфесійних та інших відносин.

Ще однією особливістю цього варіанту програми курсу «Я і Україна» є й те, що його зміст розкривається перед учнями не тільки в пізнавальному плані, але й в ідеалізуючому, оцінному, мотиваційному та нормативно-регулятивному аспектах. Це, зокрема, дає можливість не тільки ознайомити учнів з етнічною структурою свого регіону та існуючими міжетнічними відносинами, але й показати, якими вони можуть чи повинні бути, дати належну негативну оцінку різним виявам етноцентризму та ксенофобії чи, навпаки, виробити позитивне оцінне ставлення учнів до виявів толерантності й дружби між представниками різних етнічних груп, обґрунтувати (мотивувати) необхідність створення і підтримки цивілізованих відносин між ними і мирного розв'язання міжетнічних непорозумінь і конфліктів, якщо вони виникають, нарешті, ознайомити учнів з існуючими моральними та правовими нормами, якими регулюються міжетнічні відносини і якими повинні керуватися учні у своїх взаємовідносинах з представниками інших етнічних груп.

В практичній роботі вчителя виховання толерантності в міжетнічних відносинах молодших школярів може бути посилене також завдяки використанню різного додаткового матеріалу. Так, учням в доступній формі можна розповісти про саму природу етноцентризму, який був зумовлений існуванням протягом десятків тисячоліть майже ізольованих одна від одної родових груп, кожна з яких вважала, що знаходиться в центрі світу і тільки себе вважала справжніми людьми (що знайшло своє відображення і в самоназвах багатьох з них), а тих, хто чимось відрізнявся

человечеству в целом как пользу, так и вред в зависимости от того, каковы нравственные качества профессионала.

2. Затраты общества на подготовку специалистов могут оказаться невозвратными, если выпускаемые вузами специалисты не являются патриотами своего Отечества и в определении жизненных приоритетов руководствуются сугубо меркантильными соображениями.

3. В условиях перехода к методологическому образованию резко возрастает значение мировоззренческой зрелости специалиста, его способности мыслить стратегически, понимать основные тенденции в развитии собственной профессии и общества в целом.

4. В условиях стремительного устаревания информации и перехода к парадигме «образование через всю жизнь» сам процесс обучения неизбежно индивидуализируется. Таким образом, и студент, и дипломированный специалист постоянно оказывается перед необходимостью осознанного и ответственного выбора, что предполагает наличие незаурядных волевых качеств личности – целеустремленности, последовательности, способности самостоятельно принимать решения и готовности отвечать за их последствия.

Анализ исследований. Изучение роли воспитания и его влияния на личность представлено разнообразными исследованиями в области философии, педагогики, психологии, культурологии. В 90-е годы XX столетия были разработаны концепции воспитания учащихся (З.А. Малькова, Л.И. Новикова, А.А. Бодалев, А.Ф. Иванов и др.); творческой самостоятельности личности обучаемых (В.М. Коротов, Л.Ю. Гордин и др.); системно-социальная концепция школьного воспитания и т.д. Рассматривались вопросы философии воспитания в работах Б.П. Битинас, Б.Т. Лихачева, развития и воспитания духовности – В.Д. Шадрикова [1-6].

Современные подходы к воспитанию толерантной личности в поликультурном образовании изучены И.В. Абакумовой, П.Н. Ермаковым; к становлению толерантности в системе ценностно-целевых приоритетов образования – Б.С. Гершунским. Ряд авторов (А.В. Коржуев, Н.Ю. Кудзиева, В.А. Попков) осветили вопрос о формировании толерантности в контексте педагогической культуры преподавателя вуза. Концептуальные основы воспитания будущего учителя сформулированы Л.В. Загрековой. Психолого-педагогические особенности развития студенческого возраста описаны в исследованиях Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, И.С. Кона, В.Т. Лисовского, Л.Д. Столяренко и др. Новые подходы в воспитании молодежи предложены в работах В.А. Березиной, М.Н. Филатовой, определивших воспитание как первостепенный приоритет всей системы образования. Данная проблема оказалась актуальной и для современной зарубежной школы. Такие специалисты в области воспитания как, Ф. Кумбс, Дж. Вильсон, Х. Беккер, Т. Роздан, единодушно признали наличие кризиса всей системы общественного воспитания молодежи, прежде всего, в учебных заведениях. Западную школу обвинили в том, что в молодежной среде развилась «культура нарциссизма» – равнодушие к

творчій, композиторській діяльності (складання музичних казок), роботі створеного на базі експериментальної групи музично-хорового театру, творче використання набутих умінь під час педагогічної практики (III етап).

Результати свідчать про ефективність запропонованої методики формування зазначеного феномену і дає підстави стверджувати про доцільність її використання у процесі фахової підготовки вчителів музики.

Резюме. У статті коротко представлена методика формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Резюме. В статті кратко представлена методика формирования художественно-творческих умений будущих учителей музыки в процессе дирижерско-хоровой подготовки.

Summary. In article the problem of formation of art-creative skills of the future teachers of music is investigated during conductor-choral preparation at musical faculties of pedagogical high schools.

Література

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителей в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Актуальні проблеми мистецької освіти і розвитку творчої особистості: Зб. м-лів / К.Ф. Шульжук та ін. – Рівне: Волинські обереги, 2001. – 240с.
3. Бартечева Л.Б. Влияние занятий хорового класса на формирование исполнительских качеств будущих учителей музыки // Теория и практика вокально-хоровой подготовки учителей музыки общеобразовательной школы. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1980. – С.3 - 12.
4. Минин В.Н. К проблеме подготовки дирижера хора // Труды ГМПИ им. Гнесиных. – Вып. 19. – Проблемы высшего музыкального образования. – М.: Музыка, 1985. – С. 17-26.

Подано до редакції 18.03.2006

УДК 371.15

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Ширинова Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского,

г. Симферополь

Постановка проблемы. Воспитание личности в период обучения в вузе – важнейший этап социализации индивида, когда в основном завершается целенаправленное воспитательное воздействие на человека организуемой и регулируемой обществом системы воспитания. В то же время, данный этап является и началом того периода в жизни личности, когда она в целом завершает выработку своей жизненной позиции – отношения к жизни как таковой и к собственной жизни в этом мире, когда человек берет на себя ответственность за совершаемый выбор и переход к осознанному самовоспитанию. Этим диктуется необходимость системной постановки воспитательного процесса в вузе, при которой данная сфера деятельности выступает в органическом единстве с учебным процессом и научно-исследовательской подготовкой студентов. Взаимосвязь и взаимозависимость учебной, научной и воспитательной работы определяется целой совокупностью качеств, установок и ценностных ориентаций личности, определяющих профессиональную и социальную компетентность специалиста.

1. Профессиональные знания, умения и навыки сами по себе являются лишь инструментом, способным принести обществу и

від них, наділяли різними негативними чи, навіть, фантастичними рисами, відчуваючи страх перед всім невідомим чи незрозумілим.

Знайомлячи учнів з етнічним складом свого регіону, можна використовувати дані про те, як він формувався у процесі історичного розвитку, наводити приклади дружніх міжетнічних взаємовідносин, які склалися між представниками різних етнічних груп, відзначати не тільки відмінності, які існують між ними, але й те, що у них є спільного, що їх об'єднує. Як правило, усі ці питання розглядаються у курсах краєзнавства, в яких розкриваються різні (природні, етнічні, культурні, історичні тощо) особливості того чи іншого регіону. Але, мабуть, більш доцільно було б об'єднувати вивчення курсу про свій край з інтегрованим курсом «Я і Україна». У цьому випадку при вивченні різних тем можна було б робити порівняльний аналіз відомостей про свій регіон і про Україну в цілому, що б сприяло кращому засвоєнню учнями цих відомостей.

При вивченні тем, в яких розкриваються міжетнічні відносини, варто було використовувати відповідні запитання й завдання, які б дозволяли учням краще зрозуміти самоцінність і рівноправність у нашому суспільстві кожної етнічної групи, проникнутися повагою до її культурних, мовних та інших особливостей. Це можуть бути, наприклад, такі запитання: «Чи знаєш ти, представники яких національностей живуть у твоєму домі (на твоєї вулиці, у твоєму місті (селищі, селі), у вашому районі (області, краї), навчаються у твоєму класі (твоїй школі)?», «Чи є серед твоїх друзів або подруг представники інших національностей? Розкажи про них.», «Чи можеш ти привітатися з ними їхньою рідною мовою? Якщо ні, то навчись цьому. Їм буде приємно.», «Чи знаєш ти, які головні національні свята та звичаї існують у представників інших національностей, з якими тобі доводиться спілкуватися?», «Чи доводилося тобі стикатися з виявами національної неповаги до інших людей чи до самого (самої) себе? Чому такі вияви є негарними і протиправними?».

Висновки. На початку вивчення курсу «Людина і світ» вчитель може провести у класі невеличке анкетування, яке б дозволило йому з'ясувати, з якими спільнотами (сім'єю, своєю віковою чи статевою групою, групою своїх товаришів-ровесників (подруг-ровесниць), колективом класу чи школи, своє етнічною групою, народом України, європейцями, людством в цілому) ідентифікують себе перш за все учні даного класу. Отримані в результаті такого анкетування дані можуть бути використані вчителем для корегування своєї подальшої роботи з молодшими школярами по формуванню у них різних форм самосвідомості.

Резюме. У статті розглядаються різні аспекти поетапного формування самосвідомості учнів молодших класів.

Резюме. В статье рассматриваются разные аспекты поэтапного формирования самосознания младших школьников.

Summary. Poly-sided problems of the human self-consciousness and methods of its forming in the minds of pupils of the primary schools are determined in this article.

Література

1. Арцишевський Р. А. Роль самосвідомості у становленні соціального суб'єкта // Соціальні студії. – 2001. – № 1. – С. 1-9.

2. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. – М., 1986. – С. 57-64.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. - № 1. – С. 28-54.

4. Навчальні програми для початкової школи. 1-2 класи. – К, 2001.

Подано до редакції 09.04.2006

УДК 371.13:374.7

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Прокофьева Марина Юрьевна

*декан Евпаторийского педагогического факультета
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

Постановка проблемы. Среди прогрессивных идей человечества в настоящее время существенное место занимает идея непрерывного образования. Ее главный смысл – постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни. Десятки стран мира ищут и реализуют свои модели непрерывного образования. Во многих странах резко выросла сеть учебных заведений всех типов, а число взрослых, обучающихся в различных формах, превысило число школьников и студентов.

В аспекте модернизации образования идея его непрерывности является триединой и рассматривается как «вечная» проблема, как инновационная идея и как бинарная категория, имеющая глубокие корни в традиции отечественного образования и в это же время, рассматриваемая в контексте современных международных проблем образования.

В современных условиях, характеризующихся децентрализацией и диверсификацией профессионального образования, многоуровневая система непрерывной профессиональной подготовки признана наиболее эффективной с точки зрения ее способности гибко реагировать на изменения регионального рынка труда, соответствовать образовательным запросам и способностям личности, предусматривать возможности ресурсной экономии.

Цель статьи – обосновать психолого-педагогические основы применения интегрированного подхода в организации непрерывной профессионально-педагогической подготовки специалиста.

Анализ исследований и изложение основного материала. Анализ теоретического обоснования существующих технологий многоуровневой непрерывной профессиональной подготовки и практики их реализации рядом образовательных структур (университетских комплексов, профессиональных лицеев и т.п.) показывает, что линейный характер системы и недостаточная взаимосвязь ее элементов не обеспечивают ее эффективности, не позволяют проявляться синергетическому эффекту, не дают возможностей для ее саморазвития. Реализация же преемственности является актуальным требованием к социальной структуре в условиях современной конкурентной среды. Статичность, отсутствие целостности затрудняют формирование стабильных внешних связей, в том числе с субъектами социального партнерства, что в свою очередь негативно

її виступаючи у ролі композиторів, режисерів та виконавців створеної музичної казки.

Вивчення різнопланового репертуару хорової музики було спрямовано на оволодіння студентами вміннями вербальної та виконавської інтерпретації; здатністю засобами музичної мови виявляти нові найбагатші можливості хорового звучання, використовувати можливості взаємозв'язку вокальної імпровізації з акторською і руховою імпровізацією, колективної взаємодії у виконанні.

Експериментальна перевірка отриманих даних проводилася поетапно. При перевірці сформованості художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики використовувався метод експертних оцінок. Аналіз отриманих результатів після останнього контрольного зрізу дозволив констатувати, що коефіцієнт прояву показників у кожного студента експериментальної групи істотно зріс. Динаміку змін рівнів сформованості художньо-творчих умінь студентів контрольної та експериментальної груп відображено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Динаміка змін рівнів сформованості художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики (у %)

Рівні сформованості художньо-творчих умінь	Експериментальна група		Контрольна група	
	На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
Високий	4,9	26,1	7,1	15,5
Середній	30,9	59,6	32,1	46,4
Низький	64,2	13,3	60,8	38,1

Зіставлення результатів початкового і кінцевого зрізів в експериментальній групі дозволяє констатувати значне збільшення кількості студентів з високим рівнем сформованості художньо-творчих умінь (від 4,9% до 26,1%), збільшення показників середнього рівня за рахунок їх переходу з низького (від 30,9% до 59,6%) і досить вагоме зниження кількості студентів низького рівня (від 64,2% до 13,3%). Такі результати свідчать про ефективність запропонованої методики формування зазначеного феномену і дає підстави стверджувати про доцільність її використання у процесі фахової підготовки вчителів музики.

Висновки. Педагогічний результат дослідно-експериментальної роботи полягав у розвитку студентів цілісного уявлення про творчий процес, у досягненні готовності студентів до творчого самовдосконалення в процесі виконавської та педагогічної діяльності, високого рівня оволодіння, вміннями імпровізації, інтерпретації та створення музики.

Експериментально доведено ефективність поетапного формування художньо-творчих умінь у такій послідовності: формування спрямованості особистості музиканта на систематичне освоєння нової інформації педагогічного і спеціального музичного характеру, оволодіння вихідним етагом теоретичних положень щодо закономірностей і принципів художньо-творчої діяльності (I етап); формування основ творчого мислення, розвиток здатності до найбільш точного відтворення у власній творчій діяльності об'єктивно виражених музичних закономірностей і використання їх у виконавстві та педагогічній діяльності, формування умінь імпровізації та інтерпретації (II етап); активна участь студентів у

спрямованості особистості студента на систематичне освоєння нової інформації педагогічного і спеціально музичного характеру, оволодіння необхідним обсягом теоретичних понять і практичних умінь, що вводять майбутнього вчителя в процес творчого удосконалення. Програма дослідно-експериментальної роботи на першому етапі включає: 1) складання студентами творчих самохарактеристик; 2) освоєння комплексу практичних завдань експериментальної методики з імпровізації та інтерпретації; 3) вивчення програми спецкурсу «Основи художньо-творчої діяльності педагога-хормейстера». На цьому етапі студенти почали освоювати різні види імпровізації (поетичну, рухову, акторську, мелодійну) та самостійно інтерпретувати дитячі пісні. Вокальна імпровізація освоювалася за допомогою скет-сольфеджіо (тобто імпровізація на довільні склади).

Другий етап – творчо-смысловий – був спрямований на формування умінь осягнення виразально-смыслових значень диригентсько-хорових творів, розвиток здатності до найбільш точного відтворення у власній творчості об'єктивно виражених музичних закономірностей і використання їх у виконавстві, подальший розвиток умінь імпровізації та інтерпретації. Цікавими методами цього етапу стали такі: емоційної драматургії, складання вербальних програм хорових творів, творчо-ігровий, інсценізації.

На цьому етапі студенти освоювали мелодійні імпровізації на поетичний текст, імпровізаційно складали другий голос до знайомих мелодій народних пісень, імпровізували рухи до цих пісень. У практичній роботі з хором створювали власні інтерпретації народних пісень та шукали оптимальний варіант характеристики образу, звуку, інтонації для кожного куплету.

Першочергового значення на цьому етапі набувало розуміння студентами змісту навчального матеріалу – літературного та безпосередньо музичного; поглиблене проникнення в його образно-емоційній стрій; використання в навчальній практиці продуктивних змістовних і творчо-ініціативних способів роботи над репертуаром. В процесі індивідуального навчання та у роботі хорового колективу розучувалися народні та авторські твори, які містили виразальні засоби, пов'язані із застосуванням сонористики, театрального мистецтва.

Третій, творчо-синтезуючий етап, передбачав активну участь студентів у виконавській та відтворювальній діяльності (складання музичних казок), узагальнювалась попередня підготовка майбутніх учителів музики, підвищувалась їх самостійність у вирішенні творчих завдань в умовах реального педагогічного процесу школи. Робота зі студентами спрямовувалась на формування комунікативно-творчого компоненту художньо-творчих умінь та здійснювалась у музично-хоровому театрі, створеному на базі експериментальної групи.

Провідними методами навчання стали: створення власних інтерпретацій хорових творів, “обілення тексту”, складання музичних казок. Студенти повинні були не тільки скласти казку, а й сценічно втілити

сказується на ее функционировании и развитии, способности гибкого удовлетворения требований динамичного регионального рынка труда, образовательных потребностей личности.

Исследования и опыт практической работы показали, что модернизация системы непрерывного профессионального образования актуализирует проблему развития технологий организации многоуровневой профессиональной подготовки как составляющей образовательной технологии. Проблемам совершенствования процесса непрерывного профессионального образования посвящены исследования Н.Е. Астафьевой, А.П. Беляевой, А.Л. Денисовой, Н.В. Молотковой, О.П. Околелова, Н.К. Солоповой, М.С. Чвановой и др. Многие аспекты теории непрерывного профессионального образования получили развитие в работах Е.П. Белозерцева, Г.А. Бордовского, М.А. Вейт, В.Г. Воронцовой, Л.Г. Петряевской, Н.Ф. Радионовой, В.Г. Тарантей, Р.М. Шерайзиной и др. [1-3].

Вместе с тем есть основания считать, что при разработке проблем непрерывного образования учителями еще недостаточно учитываются объективные тенденции, свойственные развитию образования в целом: возрастание диагностичности в постановке целей и оценке результатов обучения, повышение интенсивности обучения на основе использования современных наукоемких технологий, разработка и внедрение образовательных стандартов и обеспечивающих их достижение дидактико-воспитательных модулей, интеграция и дифференциация учебных курсов, видов и ступеней образования, а также реализующих их образовательных учреждений, усиление открытости и социальной ориентации образования, индивидуальное-креативное его начала, стирание граней между общим и профессиональным образованием, активизация инновационных процессов в развитии образовательных систем.

Исследование и опыт практической работы позволили выявить основные противоречия в организации процесса многоуровневой непрерывной профессиональной подготовки специалиста. К ним относятся противоречия между: системной сущностью непрерывного профессионального образования и несистемным характером его организации в современных условиях; требованиями социальной заказа к качеству процесса и результата профессиональной подготовки специалиста и возможностью системы непрерывного профессионального образования их реализовать; потребностью в построении перспективно-оптимальных моделей образовательных структур непрерывной многоуровневой профессиональной подготовки специалиста, способных динамично реагировать на изменения внешней среды и отвечающих системе требований к качеству образовательных услуг в современных условиях, и неразработанностью технологии их организации.

Однако требования, предъявляемые сегодня к педагогу-профессионалу, приводят к необходимости построения на новом качественном уровне связей между звеньями системы непрерывного педагогического образования, создания интегрированной учебно-

нормативной базы, ее научно-методического сопровождения, четкой организации системы «образовательных пространств», построения содержания и технологии управления качеством непрерывного педагогического образования и др.

Идея непрерывного педагогического образования существует в современном педагогическом сознании на двух уровнях – обыденном и научном. Первый сводится к мысли о полезности пожизненного накопления учителем знаний, постоянного расширения его жизненного кругозора, точно выражается признанной мудростью «век живи – век учись». В отличие от обыденных, научные интерпретации непрерывного педагогического образования представлены многообразием концепций, зависящих от того, в рамках предмета какой науки или парадигмы эта проблема рассматривается. Так, философия образования исследует феномен посредством категорий непрерывности, взаимосвязи, интеграции, преемственности, единства, системы, функции, свободы, самореализации и других. В психологии концепция непрерывного педагогического образования описывается через выявление мотивационно-смысловых основ овладения педагогической профессией, совершенствования в ней, понятия личности как субъекта профессионального выбора, характеристику ценностно-смысловой и рефлексивной деятельности учителя. Очевидно, что речь можно вести о культурологической, герменевтической и других интерпретациях этого феномена.

Суть педагогической концепции, интегрирующей результаты междисциплинарных исследований, видится в раскрытии природы непрерывного педагогического образования посредством категорий цели, содержания образования, методов и форм обучения и входящих в их состав конкретных образовательных технологий, критериев эффективности процесса непрерывного образования учителя, механизмов управления.

Обозначенные проблемы определили в качестве ключевого следующее направление исследования: модернизация содержания непрерывного педагогического образования в условиях учебно-научно-педагогического комплекса.

Проведенные теоретико-методологические исследования обусловили выбор в качестве методологической основы данного исследования культурологический подход. Культурологический подход в данном исследовании рассматривается как подход, включающий в себя совокупность взаимодополняющих подходов: традиционных – системного, деятельностного, аксиологического и нетрадиционного – проектировочного. Это позволяет рассмотреть процесс модернизации в системе непрерывного педагогического образования на разных уровнях: ценностном, содержательном и технологическом.

Основополагающая концептуальная идея исследования состоит в том, что система непрерывного педагогического образования призвана обеспечить такой тип личностного и профессионального развития учителя, который традиционной системой профессиональной педагогической подготовки, локализованной в отдельно взятом образовательном

закладах посвящено дослідження В.Л. Живова, А.В. Козир, А.Ф. Кречковського, А.П. Лашенка. Проблема творческого развития личности в процессе диригентсько-хорової підготовки розглядається у роботах С.А. Казачкова, М.М. Канерштейна, І.О. Мусіна [1-4].

Мета статті – дослідити специфіку підготовки майбутніх учителів музики та формування в них художньо-творчих умінь в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Виклад основного матеріалу. В нашій роботі ми виходили з припущення, що ефективність формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики у диригентсько-хоровій підготовці зростатиме за умови впровадження ціннісного та особистісно зорієнтованого підходу до навчально-виховного процесу, цілеспрямованого розвитку емоційно-креативного ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності; забезпечення їх творчої самореалізації в процесі самостійного конструювання змісту і способів творчої діяльності.

Формування умінь - імпровізації, інтерпретації та складання музики, є одним зі шляхів розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музики. Ці види музично-виконавської діяльності мають давню історію і традиції в музичній культурі як види творчої діяльності, способи навчання музикантів, форми музикування. З цими вміннями безпосередньо пов'язані практично всі види музично-педагогічної діяльності вчителя.

Завдання диригентсько-хорової підготовки не вичерпуються тільки вихованням у студентів умінь і навичок співу в хорі; головна мета - підготувати їх до самостійної творчої педагогічної діяльності. Художньо-творчі вміння педагога-хормейстера - це синтез властивостей особистості, які у своїй сукупності та динамічному розвитку зумовлюють реалізацію його особистісного творчого потенціалу в поліаспектній сфері диригентсько-хорової діяльності.

Художньо-творчі вміння виступають однією з ознак професіоналізму вчителя музики. Структурно вони об'єднують логічний, евристичний та комунікативно-творчий компоненти.

Аналіз результатів констатуючого експерименту дозволив визначити, що традиційна фахова підготовка майбутнього вчителя музики не забезпечує достатнього рівня сформованості художньо-творчих умінь і розвитку творчих якостей особистості студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки та засвідчили необхідність спеціальної підготовки майбутніх вчителів до творчої диригентсько-хорової діяльності.

Формувальний експеримент був проведений згідно розробленої моделі поетапної підготовки студентів до самостійної диригентсько-хорової творчої діяльності, що реалізовувалася у організаційно-методичній системі формування художньо-творчих умінь.

Організаційно-методична система включає: принципи організації творчої роботи, педагогічні умови оптимізації навчального процесу, етапи формування художньо-творчих умінь, методи навчально-творчої діяльності.

Початковий етап підготовки був підпорядкований формуванню

students, which are trained on the first rate of a higher educational institution. Key words: social - psychological adaptation, criterion of adaptation, levels of adaptation, form of adaptation, conditions of adaptation.

Література

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – с. 92-100.
2. Вачков И.В. Основы группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: Ось-89, 1999. – 176 с.
3. Венгер А.А., Десятникова Ю.М. Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым социальным условиям // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – с.25-33.
4. Милослава И.А. Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная философия. – Л., 1973. – Вып. 2. – с. 111-120.
5. Милослава И.А. Понятие и структура социальной адаптации. – Л.: АКД, 1974. – с. 7.
6. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб., 1997. – 608 с.

Подано до редакції 11.03.2006

УДК 378.147:78

ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Шинтяїна Інна Вікторівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. Сучасні потреби удосконалення вимог до фахової підготовки працівників музично-педагогічної сфери зумовлюють необхідність розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музики, одним із вагомих чинників якого є цілеспрямоване формування художньо-творчих умінь.

Специфіка педагогічної діяльності учителя музики вимагає володіння професійними знаннями, вміннями та навичками у художньо-творчій та музично-виконавській діяльності. У практичній музично-педагогічній діяльності художньо-творчі вміння знаходять свій вияв у інструментальному, вокальному, хоровому виконавстві, диригуванні, вербальному тлумаченні творів тощо.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування художньо-творчих умінь є частиною більш загальної наукової проблеми - формування творчої особистості, різні аспекти якої розглядалися багатьма вченими. Сучасною музичною педагогікою накопичено багато наукових знань, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань розвитку художньо-творчого потенціалу студентів, це праці Е.Б. Абдулліна, Л.Г. Арчажнікової, В.Г. Ражникова, Л.М. Масол, Г.Н. Падалки, О.Я. Ростовського, О.П. Щолокової.

Хорове мистецтво є специфічним видом музично-виконавської діяльності. Інтеграція основних видів музичного виконавства, різноманітна концертна діяльність, пошук нестандартних способів репетиційної хорової роботи передбачають володіння спеціальними вміннями, необхідними у процесі диригентсько-хорової діяльності. Підвищенню ефективності хормейстерської підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних

учреждении, недостижим, так как последнее изначально ориентировано на определенную не явным образом «знаниевую» функцию образования. Учитель, не прошедший целостную многоэтапную и многопрофильную социализацию в области своей профессии, не может быть подготовлен к ее «исполнению» на уровне современной образовательной парадигмы. Непрерывное педагогическое образование обеспечивает полноценную самореализацию в определенном личностном и профессиональном образе жизнедеятельности.

Ценностный фундамент образуют представления о непрерывном профессионально-педагогическом образовании личностно-ориентированного типа (В.В. Арнаутов, Е.В. Бондаревская, В.С. Ильин, В.В. Краевский, Н.К. Сергеев, А.М. Саранов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.), предполагаем: многофакторность развития личности (в том числе в процессе формирования «педагога культуры»), диалектического единства процессов развития и саморазвития; многоаспектность природы субъект-объектных и субъект-субъектных связей и отношений в педагогической деятельности; преемственность между различными этапами становления педагога культуры в непрерывном педагогическом образовании; осознание необходимости инновационных изменений, преобразования, модернизации сложноорганизуемых систем подготовки учителя как основного механизма и фактора их динамичного развития в соответствии с потребностями личности студента, учителя, сферы образования, социума.

Исследование и опыт практической работы показывают, что целесообразной в данном случае представляется интеграция актуальных подходов к определению основной цели профессионального образования: культурологического, компетентностного, готовящего выпускника к профессиональной деятельности, знаниевого. Методологической основой формирования подобной интегрированной системы служат работы, связанные с формированием профессиональной культуры и ее компонент (М.Я. Виленского, И.Ф. Исаева, В.В. Краевского, М.М. Левиной, А.И. Мищенко, Н.В. Молотковой, В.А. Сластенина, Н.Л. Шеховской, Н.Е. Щурковой и др.); готовности к профессиональной деятельности (А.Л. Денисовой, В.А. Сластенина, Н.К. Солоповой); компетенций (Т.П. Ворониной, В.А. Кальней, В.П. Кашицин, Дж. Равена, С.Е. Шишова и др.) [1-3]. Структурно-функциональный анализ перечисленных категорий позволяет сделать вывод о возможности и целесообразности их организации в единую иерархию целей многоуровневой профессиональной подготовки, в которой сформированность определенного уровня профессиональной культуры рассматривается как базовая интегративная цель.

Формирование иерархичной системы целей непрерывной многоуровневой профессиональной подготовки актуализирует проблему выделения образовательных парадигм и определения системы их взаимодействия. В частности, особую актуальность имеет рассмотрение интеграции образовательных парадигм как механизма реализации

принципа социализации личности, рассматриваемой в единстве с процессом адаптации обучающегося к активной жизнедеятельности.

Можно предположить, что процесс организации непрерывной профессиональной подготовки специалиста будет эффективен, если разработать и внедрить в систему профессионального образования модель организации непрерывной многоуровневой профессиональной подготовки специалиста, базирующейся на интеграции образовательных парадигм; интеграции актуальных методологических подходов к целеполаганию педагогической системы многоуровневого профессионального образования; иерархической многокомпонентной структуре, ориентированной на формирование базового уровня профессиональной культуры специалиста как интегративной целевой компоненты в соответствии с этапом непрерывной профессиональной подготовки.

Сформированность определенного уровня профессиональной культуры рассматривается главной целью профессиональной подготовки любого уровня системы непрерывного профессионального образования, поскольку уровень ее сформированности влияет на качество освоения социально значимого опыта, связанного с творческой самореализацией личности в профессиональной деятельности, и именно профессиональная культура является ключом к образованию в течение всей жизни человека. Однако приходится констатировать, что в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования с точки зрения его преемственности фактически не реализован принцип целостности педагогического процесса. В современных условиях наиболее оптимальной представляется организация непрерывного профессионального образования в виде многоуровневых образовательных комплексов, целями организации и функционирования которых является расширение возможности образовательных учреждений в удовлетворении многообразных культурно-образовательных запросов личности и общества, повышение гибкости общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов для различных сфер деятельности с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда, оптимизация образовательного процесса профессиональной подготовки.

Анализ сложившейся ситуации показывает, что организация и функционирование многоуровневого образовательного комплекса, реализующего непрерывную профессиональную подготовку специалиста, должны основываться на технологическом подходе, поскольку обусловленный основными признаками технологии данный подход способен обеспечить научную обоснованность, соотносимую с диагностично поставленными целями, этапность, а следовательно, большую управляемость процессом организации инновационной деятельности и возможность оперативной коррекции, воспроизводимости и тиражируемости технологии. В основе проектируемой технологии организации многоуровневой педагогической системы должна лежать информационно-коммуникационная образовательная технология, интегрирующая личностно-ориентированные, информационные

исследователи как А.Н. Жмыриков, А.О. Реан и др. предлагают более дифференцированную типологию, выделяя при этом такие уровни: высокий оптимальный (системная адаптация), высокий избыточный (адаптация по внешнему критерию), низкий (адаптация преимущественно по внешнему критерию) и уровень дезадаптации [4; 5].

Формы адаптации рассматриваются сквозь призму стратегий поведения, которое индивид способен реализовать в процессе адаптационного взаимодействия со средой (Н.М. Мельникова и др.). Стратегии адаптивного поведения характеризуется тремя качествами: контактностью (контактная или избегающая), активностью (активная или пассивная), направленностью (изменение среды или изменение себя). Для каждой стратегии существует свой круг ситуаций, где она будет наиболее эффективной или даже единственно возможной; в то же время, в определенных условиях каждая из рассмотренных стратегий может играть дезадаптивную и даже деструктивную роль.

Выводы. Осуществленный теоретический анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме показывает, что на сегодняшний день накоплен значительный теоретический и эмпирический материал по данной проблематике, однако имеющиеся данные достаточно разрозненные, противоречивые и носят фрагментарный характер. Несмотря на разнообразие подходов к данной проблеме, большинство исследователей под социально-психологической адаптацией обычно понимают процесс приспособления индивида к неадекватным или изменяющимся условиям социальной среды, общую форму жизнедеятельности, целью которой является не только достижение гомеостатического равновесия, отсутствия конфликтов, приспособление, но и самоактуализация, самореализации личности в гармонии с реальным социумом.

Содержание работы по социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе характеризуется многообразием конкретных методических подходов [2, 3]. Несмотря на разнообразие тренинговых упражнений, приемов и техник, принято выделять несколько базовых методов, а именно, групповую дискуссию, ситуационно-ролевые игры (Л.А. Петровская, Г.А. Ковалев, Т.С. Яценко), методы развития сензитивности, ориентированные на тренировку межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства (Ю.Н. Емельянов), психогимнастические методы и др., которые необходимо использовать в комплексе.

Резюме. В статті розглядаються основні підходи до пояснення ества соціально-психологічної адаптації, описуються критерії, рівні, форми і умови соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання у виші. Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, критерії адаптації, рівні адаптації, форми адаптації і умови адаптації

Резюме. В статье рассматриваются основные подходы к объяснению сущности социально-психологической адаптации, описываются критерии, уровни, формы и условия социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе. Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, критерии адаптации, уровни адаптации, формы адаптации, условия адаптации.

Summary. In the article basic approaches to explanation of essence of social-psychological adaptation are examined, criteria, levels, forms and conditions of social-psychological adaptation of

переживается как состояние дискомфорта (угроза). Угроза, в свою очередь стимулирует личность к поиску возможностей снятия или уменьшения когнитивного диссонанса (Л. Фестингер, Р. Лазарус).

Активный поиск способов снятия или уменьшения когнитивного диссонанса может увенчаться нахождением следующих возможностей преодоления дезадаптации.

1. Личность может найти рациональные (или в действительности оправдательные) объяснения имеющемуся противоречию. Причём эти противоречия могут относиться как к себе самому, так и к другому субъекту взаимодействия.

2. Личность может «фильтровать» внешнюю информацию, осуществлять её неосознанную селекцию. Всё или многое из того, что не соответствует в личности или поведении другого человека установкам воспринимающего субъекта, не замечается или замечается не в полной мере. Такая стратегия адаптации по существу является предвосхищающей или превентивной стратегией. Её целью является априорное избегание дискомфорта, дезадаптации, недопущение возникновения когнитивного диссонанса, который будет переживаться как дискомфорт, угроза.

3. Личность может достичь вполне достаточного уровня адаптации и снятия противоречия за счёт активной самокоррекции и самоизменения собственных установок. То есть адаптация наступает не за счёт селекции информации об окружающей социальной среде в соответствии со своими установками, а за счёт изменения самих этих установок. Этот процесс связан с изменением отношения или системы отношений личности к тем или иным реалиям [1, 7].

Итак, в подходе к проблеме социально-психологической адаптации с позиций когнитивного диссонанса, как и в других теориях, выделяются два уровня адаптации: адаптация и дезадаптация. Адаптация связывается с отсутствием переживания угрозы, дезадаптация – с выраженным эмоциональным переживанием.

Важным аспектом проблемы социально-психологической адаптации является выделение ее критериев. В психолого-педагогической литературе выделяется три критерия адаптации: внешний, внутренний и системный. Внешний критерий тесно связан с понятием «приспособления», результат адаптации понимается как достижение желаемого поведения в среде, отражает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, правилам и критериям нормативного поведения. Внутренний критерий связан с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, состоянием удовлетворенности, отсутствием дистресса, возможностью удовлетворения индивидуальных потребностей, самовыражением. Системный критерий связан с эффективностью интеракции (способность развивать теплые взаимоотношения, участие в ежедневной активности и др.), способностью личности к самоактуализации в гармонии с реальным социумом [5].

Некоторые исследователи, рассматривая уровни адаптации, ограничиваются дихотомией «адаптация – дезадаптация». Однако такие

педагогические и информационно-коммуникационные технологии. Данная технология способна служить интегрирующей основой сложной иерархической педагогической системы многоуровневой непрерывной профессиональной подготовки и обеспечить востребованное качество процесса и результата профессионального образования. Как заданные свойства проектируемой образовательной системы необходимо рассматривать ее открытость, доступность, возможность «входа и выхода» на любом этапе профессиональной подготовки, вариативность, возможность построения обучающимся собственной модели профессионального образования, предполагающей при сокращении суммарных сроков обучения выбор индивидуальной траектории обучения, реализующейся на всех уровнях образовательного процесса: маршрута прохождения ступеней непрерывного профессионального образования, а также профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации (очная, заочная, экстернат, дистанционное обучение), форм и методов изучения учебного материала; маршрута прохождения учебного материала (последовательность изучения отдельных тем, предметов); объема и уровня (не ниже минимальных, предусмотренных стандартом) усвоения учебного материала.

Изучение социального заказа на качество профессиональной подготовки специалиста показало, что система многоуровневого непрерывного профессионального образования нуждается в конкретных структурно-функциональных изменениях. Одной из важнейших предпосылок этих изменений является разрешение противоречий между необходимостью подготовки специалистов нового типа и сложившейся системой непрерывного профессионального образования путем разработки новых технологий обучения, предполагающих направленность подготовки на реализацию актуальных целей: формирование высокого уровня профессиональной культуры специалиста, готовности выпускника к профессиональной деятельности, ключевых компетенций, базирующихся на прочных фундаментальных знаниях, умениях и навыках самостоятельной познавательной деятельности в условиях современной информационной среды. Изменения в целевой компоненте в соответствии с востребованными качественными характеристиками современного профессионального образования предполагают изменение парадигматического характера в других элементах педагогической системы, обусловленные субъект-субъектными отношениями участников образовательного процесса, переходом от вербальных методов обучения с соответствующим им репродуктивным уровнем усвоения знаний и линейным принципом организации базовых дидактических средств к невербальным, предполагающим продуктивную и творческую познавательную деятельность, концентрическую, метапредметную модель организации дидактической среды, иные способы презентации учебной информации. Специфика технических средств и технологий, реализуемых с применением информационно-коммуникационных технологий, позволяет наиболее оптимально решить эту задачу.

Отмечая роль и значимость достижений теории и практики в области информатизации образования, методологии проектирования и использования информационных технологий в профессиональном обучении (Н.Е. Астафьева, Д.И. Блюменау, А.А. Вербцкий, В.П. Кашицин, А.А. Кузнецов, В.С. Леднев, Д.Ш. Матрос, Е.И. Машбиц, В.М. Монахов, Н.В. Молоткова, И.В. Роберт и др.) и непрерывном профессиональном образовании (А.Л. Денисова, О.П. Околелов, Н.К. Солопова, М.С. Чванова и др.) [1-3], приходится констатировать, что вопросы проектирования технологической системы организации процесса непрерывной профессиональной подготовки, основанной на широком применении информационно-коммуникационных технологий в условиях многоуровневого образовательного комплекса требуют дополнительного исследования.

Сущность информационно-коммуникационной образовательной технологии проявляется в ее возможности служить базисом, интегрирующей основой технологии организации многоуровневой непрерывной подготовки специалиста и способности функционировать в качестве процессуальной части ее дидактической и методической систем. Интегративные свойства технологии необходимо рассматривать с позиций ее возможности: формирования единой образовательной среды многоуровневого вариативного процесса непрерывной профессиональной подготовки; сочетания (когнитивно-информационной, личностной, культурологической и компетентностной) образовательных парадигм, индивидуальных и групповых форм обучения, различных уровней обучения, различных видов профессиональной подготовки, форм получения образования, что позволяет сформировать модель комплекса как адаптивной образовательной структуры.

Выводы. Многоуровневый комплекс проектируется как открытая динамичная структура, способная к саморазвитию. Свойства открытости, вариативности, гибкости и мобильности системы непрерывной подготовки в условиях комплекса обеспечиваются структурой содержания подготовки, предусматривающей возможности совершенствования его инвариантной составляющей, изменения состава и содержания элективных курсов, возможность формирования обучающимся индивидуальной траектории обучения, постоянной модернизацией средств и технологий обучения, спецификой организации и содержания самостоятельной работы и т.д.

Резюме. У статті представлений аналіз інтегрованих процесів в системі безперервної професійно-педагогічної освіти, розглянуті питання проектування технологічної системи організації процесу безперервної професійної підготовки.

Резюме. В статье представлен анализ интегрированных процессов в системе непрерывного профессионально-педагогического образования, рассмотрены вопросы проектирования технологической системы организации процесса непрерывной профессиональной подготовки.

Summary. In the article the analysis of the integrated processes is represented in the system of continuous professionally-pedagogical education, the questions of planning of the technological system of organization of process of continuous professional preparation are considered.

Литература

1. Арнаутов В.В., Мелихова Т.Ф. Взаимодействие педагогического университета и колледжа в региональной системе непрерывного педагогического образования // Непрерывное

Другим возможным исходом является сотрудничество и гармония индивида и среды. В этом плане подход Э. Эриксона очень близок к гуманистическому направлению исследований социально-психологической адаптации.

Данное направление исследования адаптации представлено работами (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.), в которых в качестве цели адаптации рассматривается достижение духовного здоровья и соответствия ценностей личности ценностям социума. При этом предполагается развитие у адаптирующегося индивида определенных необходимых личностных качеств. В этом подходе критикуется понимание адаптации в рамках гомеостатической модели. В противоположность теории гомеостаза напряжение не является чем-то, чего нужно избегать. Здоровая доза напряжения, является неотъемлемым атрибутом человечности и необходима для душевного благополучия. В гуманистической психологии выдвигается положение об оптимальном взаимодействии личности и среды. Состояние оптимальности трактуется как динамическое. То есть возможно его нарушение, при котором актуализируется стремление к его достижению вновь, но уже, может быть, на ином уровне. Процесс адаптации в данном подходе описывается формулой: конфликт – фрустрация – акты приспособления. Причем конфликт возникает при рассогласовании реальности не с любыми потребностями, а лишь с базовыми. Выделяются конструктивные и неконструктивные поведенческие реакции. По Маслоу, критериями конструктивных реакций являются: детерминация их требованиями социальной среды, направленность на решение определенных проблем, однозначная мотивация и четкая представленность цели, осознанность поведения, наличие в проявлении реакций определенных изменений внутриличностного характера и межличностного взаимодействия. Признаками неконструктивных реакций являются агрессия, фиксация и др. Эти реакции не осознаются и направлены на устранение неприятных переживаний из сознания, реально не решая самих проблем. Следовательно, эти реакции есть аналог защитных реакций, рассматриваемых в психоаналитическом направлении [7].

Итак, в рамках направления исследования социально-психологической адаптации, связанного с гуманистической психологией, процесс адаптации есть процесс оптимального взаимодействия личности и среды. Основным критерием адаптации выступает степень интеграции личности и среды.

Еще один подход в исследовании социально-психологической адаптации связан с концепциями «когнитивной психологии» личности. Формула та же: конфликт – угроза – реакция приспособления. Однако содержание ее иное. Предполагается, что если в процессе информационного взаимодействия со средой личность сталкивается с информацией, противоречащей имеющимся у нее установкам, возникает рассогласование между содержательным компонентом установки и образом реальной ситуации. Это расхождение (когнитивный диссонанс) и

психологическом, социологическом и др. Общая проблема адаптации рассматривается в трудах А. Георгиевского К. Бернар, Г. Селье О. Ухтомского и др. Теоретико-методологические аспекты социальной адаптации представлены в работах Ю. Колесникова, Г. Медведева, О. Мороза, А.О. Реана, Б. Рубина, Л. Шпака и др. Психологические аспекты процесса адаптации представлены в трудах О. Амбрумовой, Ф. Березина, Б. Бердина и др. Социально-психологические аспекты адаптации стали предметом исследования таких психологов, как Г. Балл, А. Бодалев, Л. Гримак, А. Крылов, И. Кряжева А. Леонтьев, Б. Ломов, Н. Мельникова, И. Милославова, Б. Парыгин, С. Рубинштэйн, Т. Снегирева и др.

Разработка социально-психологического взаимодействия личности и общества, условий функционирования личности в социальных группах, поиск действенных методов влияния на процесс социализации личности представлены в работах как зарубежных (Ч. Кули, Г. Мид, Дж. Морено), так и отечественных психологов (Г. Андреева, Е. Кузьмин, Р. Кричевский, Р. Немов, Л. Орбан-Лембрик, Б. Парыгин, А. Петровский, А. Свеницкий, В. Циба, О. Шорохова) [1-7].

Целью статьи является контент-анализ основных подходов к объяснению сущности и условий социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе.

Изложение основного материала. Теоретический анализ исследований проблемы социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе показывает, что проблема адаптации – одна из самых актуальных и сложных проблем в психологии и педагогике. На сегодняшний день накоплен значительный теоретический и эмпирический материал по данной проблематике, однако следует отметить, что имеющиеся данные достаточно противоречивы. Существует множество определений, характеризующих различные аспекты данного явления, однако до сих пор отсутствует единый взгляд на саму сущность данного понятия.

В историческом плане в исследовании проблемы социально-психологической адаптации можно выделить с некоторой условностью три направления. Первое направление связано с психоаналитическими концепциями взаимодействия личности и среды (Л. Бертоковитц, Э. Эрикссон, З. Фрейд и др.). В рамках этого направления социально-психологическая адаптация трактуется как результат, выражающийся в гомеостатическом равновесии личности с требованиями внешнего окружения. Содержание процесса адаптации описывается обобщенной формулой: конфликт – тревога – защитные реакции.

Хотя подход Э. Эриксона и принято относить к данному направлению, в нем есть существенные особенности. Эти особенности состоят в том, что, по Эрикссону, процесс адаптации описывается формулой: противоречие – тревога – защитные реакции индивида в среде – гармоническое равновесие или конфликт. То есть, конфликт – лишь один из возможных исходов взаимодействия личности и среды. Он возникает, когда недостаточны защитные реакции индивида и «уступки» среды.

педагогическое образование. Вып.3. Волгоград: Перемена, 1994. – С. 25-28.

2.Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): Монография. – СПб.-Волгоград: Перемена, 1997. – 320 с.

3.Учебно-научно-педагогический комплекс: проблемы и перспективы: Круглый стол // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 3-15.

Подано до редакції 16.04.2006

УДК 371.25

ЗАРУБЕЖНЫЕ ПСИХОЛОГИ О ФОРМИРОВАНИИ "СУПЕР-ЭГО" И ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТАХ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

*Романенко Наталья Владимировна,
соискатель*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. На современном этапе личностью (в специфическом смысле этого слова) является человек, у которого есть свои позиции, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в итоге большой сознательной работы. У личности есть свое лицо. В высших своих проявлениях это предполагает известную самостоятельность мысли, при этом всегда есть какая-то отстраненность от действительности, но такой, который ведет к более глубокому проникновению в нее. Глубина и богатство личности предполагают глубину и богатство ее связей с миром, с другими людьми. Разрыв же этих связей, самоизоляция – опустошают личность.

Но личность – это не существо, которое просто вросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому, сугубо избирательно связаться с ним. Подлинная личность заставляет и других самоопределиваться определенностью своего отношения к основным явлениям жизни. Как бы мирно внешне ни протекала жизнь такого человека, внутренне в нем всегда есть что-то активное, наступательно-утверждающее.

Но, к сожалению, наше общество все меньше сталкивается с такой аутентичной личностью, все чаще фиксируются показатели, характеризующие неблагополучие личности, все больше мы наблюдаем реакции и проявления "нездоровой" личности.

Ещё в XX веке в психологии определилось несколько теоретических подходов к изучению личности (психодинамический, типологический, поведенческий, диспозиционный и др.). На наш взгляд, основополагающими в развитии личности, являются глубинно-психологические детерминанты, изучением которых занимались представители психоаналитической теории.

Цель статьи. Проанализировать некоторые зарубежные подходы XX столетия о глубинно-психологических детерминантах в развитии личности.

Анализ исследований и изложение основного материала. Рассмотрим некоторые зарубежные подходы XX столетия о глубинно-психологических детерминантах в развитии личности.

Основатель психоанализа **Зигмунд Фрейд** (1856–1939) –

австрийский психолог, психиатр, невропатолог, особое внимание уделил особенностям сексуального развития в детском возрасте, которые определяют характер личности взрослого человека, его патологии, неврозы, жизненные проблемы и трудности. Фрейд и его последователи разработали подробную динамичную систему, в которой различные эмоциональные и психосоматические расстройства соотнесены со специфическими особенностями развития либидо и созревания [9].

Перед психоанализом (по Фрейду) стоят следующие задачи: 1) воссоздать из данных конкретных проявлений группу сил, которые вызывают болезненные патологические симптомы, нежелательное, неадекватное поведение человека; 2) реконструировать прошлое травматическое событие, высвободить подавленную энергию и использовать ее для конструктивных целей (сублимация), придать этой энергии новое направление (например, при помощи анализа переноса освободить изначально подавленные детские сексуальные устремления – превратить их в сексуальность взрослого человека и, тем самым, дать им возможность участвовать в развитии личности).

Прежде всего, З. Фрейд заложил основы психодинамической теории личности (классический психоанализ), в которой источник развития личности – врожденные биологические факторы (инстинкты), общая биологическая энергия либидо. Личность формируется в детстве. Целостные свойства личности детерминированы. Поэтому в структуре личности первичное положение занимают бессознательные побуждения, которые функционируют согласно принципу удовольствия (Оно, Ид, Либидо). На вторичный план в структуре личности выступают знания о реальном мире, т.е. функционирование осознаваемых форм (Эго, "Я", Защитные механизмы). А на третий план выступает функционирование согласно социальным нормам (Супер-Эго – свех "Я") [10]. Поэтому личность (по З. Фрейду) – система сексуальных и агрессивных мотивов, с одной стороны, и защитных механизмов – с другой.

В дальнейшем его последователи, неофрейдисты, отметили, что недостатком фрейдизма является преувеличение роли сексуальной сферы в жизни и психике человека, т.к. человек понимается в основном как биологическое сексуальное существо, которое находится в состоянии непрерывной тайной борьбы с обществом, заставляющим подавлять сексуальные влечения. Отталкиваясь от основных постулатов Фрейда о бессознательности, они пошли по линии ограничения роли сексуальных влечений в объяснении психики человека. "Бессознательное" лишь наполнялось новым содержанием. Место нереализуемых сексуальных влечений заняли: а) стремление к власти вследствие чувства неполноценности (Адлер); б) коллективное бессознательное («архетипы»), выражаемое в мифологии, религиозной символике, искусстве и передаваемое по наследству (К. Юнг – аналитическая теория личности); в) теория объектных отношений (Мелани Кляйн); г) невозможность достичь гармонии с социальной структурой общества и вызываемое этим чувство одиночества (Э. Фромм) и другие психоаналитические механизмы

УДК 159.922.7
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

*Шелеметева Татьяна Сергеевна
ассистент кафедры психологии*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г.Ялта

Постановка проблемы. Начало обучения в высшем учебном заведении хронологически совпадает с новой стадией психологического развития человека – активным формированием его социальной зрелости, интенсивным моральным и интеллектуальным развитием, моделированием образовательного и жизненного пути, выработкой оценочного отношения к условиям собственной жизнедеятельности и др. От того, как проходит адаптация к учебной, общественной, научной деятельности в вузе, зависит общий процесс социализации молодого человека.

Как свидетельствуют научные исследования (И. Булах, Т. Драгунова, Л. Жезлова, В. Каган, И. Кон, О. Личко, Н. Максимова, О. Новикова, С. Подмазин, Г. Прихожан, М. Раттер, И. Сабанадзе, О. Яковлева и др.), далеко не каждый первокурсник быстро и без психологических травм может адаптироваться к новой социальной ситуации, новому статусу, а это, безусловно, отражается не только на самочувствии студентов, на их поведении, поступках, личностном становлении в целом, но и на качестве усвоения ими знаний, взаимоотношениях со сверстниками, родителями и педагогами [4, 5, 6].

Существуют множество определений, характеризующих различные аспекты явления адаптации, однако до сих пор отсутствует единый взгляд на саму сущность данного понятия. Достаточно неоднозначно определяются критерии измерения уровней адаптации, условия и психологические механизмы ускорения данного процесса, недостаточно выяснены внешние и внутренние факторы адаптации и др.

Остается много невыясненного в вопросе социально-психологической адаптации студенческой молодежи, в частности на первых курсах обучения в вузе, хотя ему посвящен целый ряд исследований (И. Варава, М. Левченко, О. Мороз, Г. Панченко, В. Семиченко и др.). Высшая школа имеет специфические средства и ресурсы влияния на личность, которые достаточно детально описаны в научной литературе, однако вопросы социально-психологической адаптации первокурсников остаются мало разработанными.

Значимость адаптационного периода на первых курсах высших учебных заведений предопределяет актуальность изучения механизмов регуляции процессов адаптации и требует разработки социально-психологических, педагогических средств формирования и коррекции социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в высших учебных заведениях.

Анализ исследований и публикаций. В современной научной литературе проблемы адаптации рассматриваются в нескольких направлениях: биологическом, медицинском, педагогическом,

використовувалися б у педагогічно та психологічно доцільній формі та обсягах. І альтернативи демократичному стилю спілкування в реалізації педагогічної влади немає. Це основа, передумова здійснення ефективного виховного впливу на студентську молодь, у тому числі мотиваційну сферу майбутніх спеціалістів.

Висновок. Демократизація педагогічного процесу вимагає від викладача самоаналізу, переосмислення власної ролі у становленні мотиваційної сфери вихованців, відмови від стереотипів. Удосконалення психологічних знань працівників вищої школи, оволодіння ними технікою мотиваційного менеджменту є запорукою того, що автократизм і лібералізм, які домінують у навчанні, поступляться місцем справді демократичним взаємовідносинам між учасниками педагогічного процесу.

Резюме. У статті розкривається стиль спілкування педагога ВНЗ як один із важливих факторів впливу на мотивацію учіння студентів, розкриваються шляхи оптимізації педагогічного спілкування, реалізації особистісно-рівноправного характеру взаємодії зі студентами.

Резюме. В статье раскрывается стиль общения педагога вуза как один из важных факторов влияния на мотивацию обучения студентов, раскрываются пути оптимизации педагогического общения, реализации личностно-равноправного характера взаимодействия со студентами.

Summary. Teachers' individual style of communication is considered to be an important factor that influences learners' motivation, possible ways of bringing education intercourse to the optimal state are considered in the article.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М., 1984. – 297 с.
3. Дементьев Й. Не кнут, а пряник: Одиннадцать привил управления мотивацией // Соц. труд. - 1991. №3. - С. 86-89.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
6. Козлов Н.И. Формула личности. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
7. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. – Ростов-на-Дону: "Феникс", 1995. – 480 с.
8. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. й доп. – М., 1997. – 48 с.
9. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.: За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа. 1997. – 349 с.
10. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского: Науч.-исслед. ин-т общей й педагогической психологии Акад. пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
11. Сметанский М.И. Педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 2. – Вінниця, 2000.
12. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. – Т.2: Пер. с нем. /Под ред. Б.М.Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
13. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ.ин-т экпертов. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во "Полиус ".1998.-639с.
14. Deci E.L. The Psychology of Self-Determination. Lexington Elooks,D.C.Health and Company Lexington, Massachusetts, Toronto. 1980. - 242p.
15. McGregor D. The Human Side of Enterprise. New York: McGraw-Hill,1960.

Подано до редакції 12.03.2006

отторжения личности от общества [5, 6].

Таким образом, человек, с позиции фрейдизма, это противоречивое, изначально порочное, мучающееся, страждущее существо, невротичное и конфликтное. Но заслуга Фрейда, прежде всего, в том, что он привлек внимание ученых к серьезному изучению бессознательного в психике, впервые выделил и стал изучать внутренние конфликты личности как внутренние детерминанты деструктивного поведения человека.

Как и З. Фрейд, **Карл Юнг** (основатель аналитической теории личности) посвятил себя изучению динамических неосознаваемых влечений на человеческое поведение и опыт. Согласно юнговской теории личности, индивидуумы мотивированны интрапсихическими силами и образами, происхождение которых уходит в глубины эволюции. Эта врожденное бессознательное содержит имеющий глубокие корни духовный материал, который и объясняет присущее всему человечеству стремление к творческому самовыражению и физическому совершенству.

В отличие от З. Фрейда, придававшего особое значение ранним годам жизни как решающему этапу в формировании моделей поведения личности, К. Юнг рассматривал личность как динамический процесс, как эволюцию на протяжении всей жизни. Он почти ничего не говорил о социализации в детстве и не разделял взглядов З. Фрейда относительно того, что определяющими для поведения человека являются только события прошлого (особенно психосексуальные конфликты). С его точки зрения, человек постоянно приобретает новые умения, достигает новых целей и реализует себя все более полно. Он придавал большое значение такой жизненной цели индивида, как «обретение самости», являющееся результатом стремления различных компонентов личности к единству. Учёный считал, что конечная жизненная цель – это полная самореализация «Я», то есть становление единого, неповторимого и целостного индивида, и эта конечная стадия развития личности доступна только способным и высокообразованным людям, имеющим, к тому же, достаточный для этого досуг.

Развитие каждого человека в этом направлении уникально, оно продолжается на протяжении всей жизни и включает в себя процесс, получивший название индивидуация – это динамический и эволюционирующий процесс интеграции многих противодействующих внутриличностных сил и тенденций.

Источник развития личности – врожденные психологические факторы (архетипы). Личность формируется в течение всей жизни. Несвобода выбора детерминирует врожденно бессознательное личности. Поведение личности подчинено врожденным архетипам – коллективному бессознательному, которое вызывает соответствующие черты характера, выраженные: персоной (свойство напоказ, роли); тенью (истинные спрятанные психологические чувства); анимусом (дух – мужество, воля, активность) и анимой (душа – мягкость, заботливость). Соответствующие черты характера вызывают у личности способы обработки информации: мыслительный, чувственный, ощущающий и интуитивный. Целостность же

личности проявляется в "самости", интеграция всех сфер личности достигается индивидуацией – выходом из коллективного бессознательного посредством экстраверсии (ориентации на объект) или интроверсии (ориентации на внутренний мир).

Следовательно, личность (по К.Юнгу) – это совокупность врожденных и реализованных архетипов, структура которых определяется соотношением свойств архетипов (бессознательного) и сознательного посредством установок экстравертности и интровертности. Для Юнга наиболее важным этапом личностного развития являются отнюдь не детство, как у Фрейда, а, напротив, зрелые годы, время, когда он сам прошел через душевный кризис и смог преодолеть его.

Мелани Кляйн в своих работах 1920-1960 гг. создала основу английской школы изучения объектных отношений. Теория Мелани Кляйн тесно связана с традицией Фрейда. По теории Кляйн, в детском развитии очень рано начинаются интенсивные взаимодействия между внутренними и внешними объектами, особенно в форме проективных и интроективных идентификаций, в которых представления о внешнем объекте "субъективно" деформируются [7, с.134].

Интроекция и проекция образуют основы психоаналитической школы Мелани Кляйн. "Много лет назад Фрейд обратил внимание на тот удивительный факт, что супер-эго детей зачастую более сурово, чем можно было бы ожидать, исходя из отношения к ребенку необычайно толерантных родителей, если супер-эго является производным от интроекции родительских стандартов. Этот факт был истолкован с помощью предположения о том, что на самом деле интроецируется скорее родительское супер-эго, а не сознательные отношения родителей к ребенку. Теория М. Кляйн пролила новый свет на истоки супер-эго, которое ортодоксальная фрейдистская теория считала возникающим, вследствие Эдипова комплекса в возрасте примерно четырех лет. В теории Кляйн эти истоки уходят глубже, к первым месяцам жизни ребенка. В отличие от взрослого, ребенок приписывает реакции, вызванные внешними объектами, самим этим объектам. То, что доставляет ему удовольствие, рассматривается как "хороший объект", а то, что причиняет ему боль – как "плохой объект", и, таким образом, его мир становится населенным хорошими и плохими вещами, от которых он ожидает по отношению к себе поведения, соответствующего качествам, которые он им приписывает" [1, с.97].

Когда ребенок становится способен воспринять и интроецировать мать как личность (или, иначе говоря, как "цельный объект"), происходит усиление идентификации с ней. Тогда как для способности Эго интроецировать мать и отца в качестве "целых объектов" необходима некоторая мера интеграции, дальнейшее и основное развитие по линии интеграции и синтеза начинается с выступлением на первый план депрессивной позиции. Происходит сближение различных аспектов объектов: любимых и ненавидимых, хороших и плохих, и теперь эти объекты становятся целостными персонажами.

(знань та умінь слухачів) за рахунок їх можливого психологічного дискомфорту; 2) підтримання власного психологічного комфорту та підмова від впливу, що не забезпечує досягнення предметного результату; 3) створення психологічно сприятливого клімату у співпраці зі студентами та орієнтація на отримання у перспективі високого предметного результату за рахунок перебудови мотиваційної сфери останніх. Крім того, обираючи стратегію мотиваційного менеджменту, педагогу важливо мати адекватне уявлення про "мотиваційний профіль" тих, на кого спрямований виховний вплив.

У зв'язку з цим певний інтерес мають отримані дані соціологічного опитування студентів молодших курсів Уманського аграрного університету (n=180). Висловлюючись щодо проблеми впливу характеру їх взаємостосунків із викладачами на мотивацію учіння, юнаки і дівчата згідно з даними нашого дослідження дотримуються трьох основних позицій. Майже 30% респондентів вважають, що найкращим стимулом для них у навчанні є орієнтація на успіх. Необхідно повсякчас виявляти і сприяти розвитку їх найкращих якостей, здібностей. Людину потрібно називати розумною, здібною, талановитою, і тоді вона сама повірить у себе й буде прагнути до самоудосконалення.

Іншої точки зору дотримуються 41% опитаних нами студентів 1-й курсів, їх позиція стає зрозумілою з наступних відповідей: (II курс): „Викладач повинен суворо контролювати роботу студентів, примушувати їх учитися, а не потурати лінощам поблажливим ставленням і завищеними оцінками, тим більше, що вся відповідальність за можливі наслідки такого лібералізму лягає саме на педагога. Колишнім випускникам школи потрібний постійний суворий контроль”.

Позиція третьої групи респондентів характеризується еkleктичністю: 29% учасників дослідження вказали, що високо цінують лояльне до себе ставлення з боку педагогів, водночас визнавши, що часто через відсутність внутрішньої мотивації вважали б за краще відчутти їх тиск і владу.

Як бачимо, позиція студентів щодо мотиваційного аспекту проблеми педагогічного спілкування характеризується двоюко: з одного боку - це природне бажання відчувати увагу, довіру й повагу викладача, що посилює в молодій людини почуття власної гідності, особистої значущості й компетентності, які здатні енергетизувати навчальну діяльність, а з іншого - досить чітко виражений абдикратизм (у термінології А.Л. Крупеніна), що виявляється в нездатності або/та небажанні багатьох юнаків і дівчат регулювати власну пізнавальну активність, прагненні підкорятися волі педагога, очікуванні стимулюючих та контролюючих дій з його боку, і, врешті-решт, приписуванні саме йому відповідальності за результати своєї навчальної праці. У першому випадку йдеться про посилення внутрішньої мотивації, у другому - про необхідність зовнішньої (зовнішньоорганізованої).

Цілком очевидно, що наявність у студентському середовищі двох зазначених тенденцій вимагає такої організації педагогічного спілкування, де зовнішні важелі впливу на мотиваційний процес суб'єктів учіння

[3, с.86].

Більше того, як переконалий американський психолог Дуглає Мак-Грегор, автор відомої мотиваційної концепції, надмірне використання негативних засобів підкріплення (жорстка версія теорії Х) може призвести до пророкувань, що самоздійснюються: якщо ви ставитеся до людей як до лінивих і таких, що потребують керування, вони починають відповідати вашим очікуванням [10; 15]. У психології, завдяки дослідженням Р. Розенталя й Л. Якобсона цей феномен отримав назву "ефект Пігмаліона". Цей феномен - вважає автор - повинен виникнути, якщо викладач змінить у краший бік свою думку про здібності слухача з поганою успішністю, пояснюючи його невдачі браком зусиль, а не здібностей, а той, у свою чергу, сприйме зміни в атрибуції педагога, поступово їх засвоїв, буде відповідно до цього з цим докладати більше зусиль і старанності, більш повно, ніж раніше, використовуючи свої можливості для досягнення кращих успіхів і врешті-решт підтверджуючи змінену атрибуцію викладача" [12, с.333-334].

І. Дементьев, як і Х. Хекхаузен, вважає, що, захопивши успішне виконання людиною якого-небудь завдання, давши їй зрозуміти, що віримо в її здібності і сподіваємося на успішне виконання і надалі, ми можемо з упевненістю сказати: вона виявить ще більше старанності при виконанні даного виду завдань. Позитивне підкріплення формує відповідні установки, завдяки яким бажана поведінка починає займати все більшу частину часу, а небажана почне скорочуватися через те, що стає менш привабливою [3, с.87].

Як уже зазначалося, надмірне використання позитивного підкріплення діяльності учіння, матиме настільки ж деструктивні наслідки для становлення мотиваційної сфери слухачів, як і зловживання імперативними методами. Гіпертрофована віра викладача в потенційні можливості студента може призвести до потурання, і, відповідно, стати причиною його пасивності та самозаспокоєння.

Таким чином, крайніми точками континууму стилів педагогічного спілкування є авторитарний стиль спілкування-заякування і ліберальний стиль-загравання, які характеризуються вибором неадекватних з точки зору розвитку мотиваційної сфери слухачів засобів підкріплення їх навчальної діяльності. "Золотою серединою" в такому разі є демократичний стиль спілкування, який, інтерпретуючи слова Монтеск'є, дозволяє "не гнати студентів у навчання, а вести їх за собою".

Переваги педагогічного спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю викладача і студентів є очевидними. Така співпраця "закладає міцне підґрунтя розвитку особистості" [9,с.217]. Щоправда, йдеться про роботу педагога "на перспективу" і фактично про відмову від отримання предметного результату (високих показників навченості вихованців) "тут і зараз".

Таким чином, обираючи той чи інший стиль спілкування зі студентами, викладач не в останню чергу керується власними пріоритетами у професійній діяльності: 1) отримання швидкого предметного результату

По мнению М. Кляйн, существенным фактором вытеснения является запрещающий и штрафующий аспект супер-эго, аспект, усиливающийся в результате прогресса в его организации. Требования не допускать в сознании некоторые импульсы и фантазии как агрессивной, так и либидинозной природы, выдвигаемые супер-эго, легче воспринимаются Эго из-за того, что его развитие происходило параллельно с интеграцией и ассимиляцией супер-эго. Дальнейшее развитие торможения инстинктов происходит тогда, когда Эго становится способным использовать вытеснение. Механизм расщепления лежит в основании вытеснения (что и подразумевается во Фрейдовской концепции), но в противоположность ранним формам расщепления, которые приводят к дезинтеграции самости. Ввиду того, что на этой стадии существует более высокоуровневая интеграция как в сознательной, так и в бессознательной части психики, и так как в вытеснении расщепления преимущественно осуществляется разделение сознательного и бессознательного, ни одна из частей самости не испытывает той меры дезинтеграции, которая могла бы возникнуть на более ранних этапах. Однако степень, в которой процессы расщепления использовались в первые несколько месяцев жизни младенца, существенно влияет на использование вытеснения на более поздних стадиях. Перемены в структуре супер-эго, происходящие постепенно и во всех отношениях связанные с развитием Эдипова комплекса, вносят свой вклад в то, что Эдипов комплекс постепенно угасает, давая начало латентному периоду. Другими словами, прогресс в либидинозной организации и различные механизмы регулирования, делающие Эго более совершенным, тесно связаны с модификацией тревоги преследования и депрессивной тревоги, которые вызываются переведенными во внутренний план родительскими образами; модификация тревоги подразумевает увеличение надежности и безопасности внутреннего мира [4, с.96].

Таким образом, теория Мелани Кляйн помогает нам понять некоторые принципы формирования супер-эго, факторы, определяющие степень его конфликтности, а отсюда и его прочность, что представляется нам важным с точки зрения этнопсихологии, поскольку дает возможность понять процессы деструкции традиционного сознания.

Если фрейдизм изучает невротическую личность, у которой желания, поступки и слова расходятся между собой, а суждения о самом себе и о других людях часто диаметрально противоположны, то гуманистическая теория личности (К. Роджерс – клиническая теория; А. Маслоу – мотивационная теория и др.), напротив, направлена на изучение здоровой, гармоничной личности, которая стремится достичь вершины личностного роста, «самоактуализации». Такие «самоактуализирующие» личности, к сожалению, составляют лишь 1-4% от общего количества людей, а остальные из нас находятся на той или иной ступени развития.

"Самоактуализирующейся" личности присущи такие особенности, как: 1) полное принятие реальности и комфортное отношение к ней (не прятаться от жизни, а знать, понимать ее); 2) принятие других и себя («Я

делаю свое, а ты делаешь свое. Я в этом мире не для того, чтобы соответствовать твоим ожиданиям. И ты в этом мире не для того, чтобы соответствовать моим ожиданиям. ("Я есть я, ты есть ты. Я уважаю и принимаю тебя таким, каков ты есть"); 3) профессиональная увлеченность любимым делом, ориентация на задачу, на дело; 4) автономность, независимость от социальной среды, самостоятельность суждений; 5) способность к пониманию других людей, внимание, доброжелательность к людям; 6) постоянная новизна, свежесть оценок, открытость опыту; 7) различение цели и средств, зла и добра («Не всякое средство хорошо для достижения цели»); 8) спонтанность, естественность поведения; 9) юмор; 10) саморазвитие, проявление способностей, потенциальных возможностей, самоактуализирующее творчество в работе, любви, жизни; 11) готовность к решению новых проблем, к осознанию проблем и трудностей, к осознанию своего опыта, к подлинному пониманию своих возможностей, к проявлению конгруэнтности.

Способность понимать себя, смысл жизни, чувствовать внутреннюю гармонию и самоактуализироваться позволяет человеку занять активную позицию по отношению к действительности, изучать и преодолевать реальности, а не бежать от нее, видеть события своей жизни такими, какие они есть, не прибегая к психологической защите, понимать то, что за отрицательной эмоцией скрывается проблема, которую надо решить, идти навстречу проблемам, отрицательным эмоциям, чтобы найти и снять помехи для личностного роста.

Принадлежность к группе и чувство самоуважения – необходимые условия для самоактуализации, т.к. человек может понять себя только получая информацию о себе от других людей. И напротив, патогенные механизмы, мешающие развитию личности, это пассивная позиция по отношению к действительности; вытеснение и другие способы защиты «Я»: проекция, замещение, искажение истинного положения вещей в угоду внутреннему равновесию и спокойствию.

Деградация личности способствуют как психологические, так и социальные факторы.

Психологи - гуманисты отмечают следующие этапы деградация личности: 1) формирование психики «пешки» – глобальное ощущение своей зависимости от других сил (феномен «выученной беспомощности»); 2) создание дефицита благ – в результате ведущими становятся первичные потребности в пище и выживании; 3) создание «чистоты» социального окружения, т.е. разделение людей на «хороших» и «плохих», «своих» и «чужих», формировании чувства вины и стыда за себя; 4) создание культа «самокритики» – признания даже в совершении тех неодолимых поступков, которых человек никогда не совершал; 5) сохранение «священных основ» (запрещается даже задумываться, сомневаться в основополагающих предпосылках идеологии); 6) формирование специализированного языка (сложные проблемы спрессовываются до коротких, очень простых, легко запоминающихся выражений).

Под влиянием всех этих факторов для человека становится

деятельности [14]. Відомо, що у концепції інтенсивної мотивації досить важливим є процесуальний елемент, хоча її ядром є не він. Ядро ж її у тому, що для людини життєво важливо бути такою, що самовизначається, незалежною, діючою відповідно до своєї внутрішньої мотивації, а не контрольованої ззовні. Не випадково даний тип детермінації поведінки ще визначають як такий, що „спонукає індивіда до дії з метою покращити стан упевненості та незалежності, на відміну від зовнішньої відносно до нього мети” [11, с. 311-312].

Сам Е. Десі зазначає: "Очевидно існує внутрішня, та, що походить зсередини, потреба пережити почуття особистої автономності або самовизначення - почуття, котре де Чармс назвав особистісною обумовленістю" [14, с.30-31].

Аналогічну точку зору висловлює й І. Демент'єв, який підкреслює, що володіння можливістю вибору й контролю є підсвідомою потребою людини. Дослідник переконаний, що свобода дій і можливість контролю позитивно мотивують людей, збільшують їх емоційне задоволення, почуття упевненості у своїх силах, сприяють продуктивності інтелектуальної праці [3, с.88].

Авторитаризм в освіті, і перш за все спілкування-залякування, ігнорує потребу студента в автономності й самовизначенні. Погрози, нав'язані цілі, жорсткі строки, нагляд, негативні оцінки сприймаються як такі, що суперечать свободі дій, тому ентузіазм та інтерес у контрольованих видах активності зменшується.

У зв'язку з цим Е. Десі вважає, що надання вибору, в широкому розумінні цього слова, є основоположним у підтриманні автономності особистості [14, с.34]. Це, однак, не означає, що втручання у життя і діяльність людини протистоїть невтручання, і педагог вибирає між ними. "Мудрість, - зазначають психологи, - не у відмові від впливу, а у впливові ефективному й доброму" [6, с.102]. Отже, центральне місце у "мотиваційному менеджменті" (О.В.Сидоренко) займає співвідношення між позитивним і негативним підкріпленням результатів діяльності.

Поширення негативних засобів підкріплення навчальної праці студентів призвело до появи імперативного типу навчання. В основі імперативності, вважає Ш.О. Амонашвілі, міститься положення про те, що без примусу неможливо залучити слухачів до учіння [2, с.6]; єдиний процес навчання у такому разі являє собою "єдність" протиріч: педагога, спонукувані найбільш добрими та величними намірами й наділені суспільною владою, примушують слухачів (зрозуміло, для їхнього ж блага) засвоювати знання, вчитися, останні ж прагнуть по можливості звільнитися від цієї залежності [2, с.8].

Критикуючи імперативність як інструмент маніпулювання в руках авторитарів дослідники наголошують, що "подібна стратегія зовсім не враховує особливостей людської психіки: завдає удару по самооцінці, сковує активність, викликає негативні емоції, нерідко створює стресові ситуації. Не кажучи про те, що така стратегія негуманна, вона ще й неефективна, оскільки покарання не стримує бажання "робити погано"

ініціативу. Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного; засадою для нього є довіра й орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу. Ліберальний стиль характеризується браком стійкої педагогічної позиції; виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог, формальному розв'язанні проблем [9, с.216-217].

Аналіз характеру соціально-етичних установок викладача та способів їх виявлення в організації діяльності слухачів дозволив В.А. Кан-Каліку [5] виділити п'ять основних стилів педагогічного спілкування:

1. Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Засадовим для нього є активно-позитивне ставлення до студентів, закоханим у справу, що передається слухачам, співроздуми та співпереживання щодо цікавих і корисних заходів.

2. Стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Цей стиль базується на особистісному позитивному сприйнятті студентами викладача, який виявляє приязнь, повагу до слухачів. Це позитивний стиль спілкування, проте у перспективі його розвитку слід мати творчий союз на підставі захоплення справою.

3. Стиль спілкування-дистанція полягає в обмеженні спілкування формальними взаєминами між учасниками навчального процесу. У педагога в цілому може бути позитивне ставлення до слухачів, але організація діяльності ближча до авторитарного стилю, що знижує загальний творчий рівень спільної зі студентами роботи.

4. Спілкування-заклякування поєднує в собі негативне ставлення до студентів і авторитарність у способах організації діяльності.

5. Загравання - це стиль спілкування, який поєднує в собі позитивне ставлення до студентів із лібералізмом. У педагога є прагнення завоювати авторитет, але при цьому він не намагається відшукати доцільних способів організації взаємодії.

Очевидно, що взаємодія з викладачами, схильними до того чи іншого стилю спілкування, різною мірою сприятиме реалізації основних потреб студентів, а отже, виявлятиме свій специфічний вплив на їхню мотиваційну сферу. При цьому більшість психологів погоджується з виділенням двох типів мотивації і відповідних їм двох типів поведінки: 1) зовнішньої мотивації і відповідно зовнішньо мотивованої поведінки; 2) внутрішньої мотивації і внутрішньо мотивованої поведінки.

Зовнішня мотивація („зовнішньо організована" у концепції Є.П. Ільїна) - поняття для опису процесу формування мотивів (завжди внутрішнього за своєю природою), яке „запускається" зовнішніми факторами (впливом інших осіб, привабливістю якогось об'єкта тощо). Загальновизнаним є положення про те, що даний вид детермінації поведінки ґрунтується перш за все на винагородах, заохоченнях, покараннях та інших видах зовнішньої стимуляції, які ініціюють і спрямовують бажану або гальмують небажану поведінку.

Внутрішня мотивація, на думку Е.Десі, є прагненням здійснювати діяльність заради неї самої, заради винагороди, котра міститься у самій цій

привичним «нереальное существование», поскольку из сложного, противоречивого, неопределенного реального мира человек переходит в «нереальный мир ясности, упрощенности», у человека формируется несколько «Я», функционально изолированных друг от друга.

Такому человеку требуется «логотерапия» – борьба за смысл жизни. Не человек спрашивает себя, в чем смысл его жизни, а жизнь спрашивает его, и он даёт ответ своей жизнью. Если человек уверен, что смысл жизни существует, то человек может возвыситься над самыми неблагоприятными условиями [12].

Гуманисты подчёркивают, что смысл жизни можно найти во внешнем мире такими путями: 1) совершением поступков; 2) переживанием ценностей, переживанием единства с другими людьми, переживанием любви; 3) переживанием страдания.

Разные пути самоактуализации могут быть при условии, если у человека есть высшие метапотребности к развитию, жизненные цели: истины, красоты, доброты, справедливости.

Таким образом, мотивационная сила, с которой тенденция актуализации действует на психические процессы, относящиеся к самости, имеет еще большее значение. Поэтому, гуманисты полагали, что поведение мотивировано потребностью человека развиваться и улучшаться. Тенденция актуализации не нацелена на снижение напряжения (сохранение жизненных процессов и поиска комфорта и покоя), а подразумевает повышение напряжения. Человеком управляет процесс роста, в котором его личностный потенциал приводит к самореализации. Поэтому источник развития личности – врожденные тенденции к самореализации. Потребности в самореализации – врожденные потребности, определяющие рост и развитие личности. Свобода выбора: человек – творец своей судьбы, отсутствует детерминация. Развитие личности – развертывание этих тенденций – происходит в течение всей жизни. Личность – это внутренний мир человеческого "Я", результат самоактуализации, а структура личности есть индивидуальное соотношение реального Я и идеального Я; индивидуальный уровень потребностей и самоактуализации.

Начиная свою работу как убежденный фрейдист, **Станислав Грофф** обнаружил, что его пациенты спонтанно выходят за рамки биографических переживаний, касаясь таких областей психики, которые не обозначены в психоанализе и академической психиатрии. В науке рождается мысль о преображении психоанализа.

Если Фрейд старался вызвать в сознании пациента картины прошлого, чтобы отыскать истоки травмирующего переживания, то С. Грофф разглядел в таких образах не отклонение психики от нормы, а ее глубинное направление. Стало очевидно, что представления З. Фрейда и К.Г. Юнга были далеко не полными. "Зона бессознательного" предстала отныне как практически беспредельная. Она охватывает не только индивидуальные психические фантомы, не только первообразы человеческого рода, которые Юнг называл архетипами, – в ней обнаруживается многое другое, что вообще трудно отнести к специфически

человеческому фактору [3].

Станиславу Гроффу удалось построить свою картину психики человек, модель которой содержит следующие основные компоненты

1. Абстрактно-эстетический опыт – возникают оптические, слуховые и обонятельные иллюзии, а изменения в восприятии действительности приравниваются пациентами к восприятию живописи кубистов и абстракционистов.

2. Психодинамический опыт, имеет свой источник в индивидуальном, бессознательном и относится к ключевым переживаниям прошлого, к эмоциональным проблемам и нерешенным конфликтам из разных периодов жизни пациентов.

3. Перинатальный опыт, центральная тема которого – непосредственное переживание собственного рождения и сопровождающих его ощущений боли и наслаждения, богат видениями метафизического характера и чисто философской рефлексией о непрочности жизни.

4. Трансперсональный опыт охватывает чувство «выхода» сознания за рамки обычных пространственно-временных ограничений. Он может относиться к ранним фазам жизни плода, зародыша и задолго до возникновения зародыша.

Бессознательное – необъятный материк, огромное и по существу неисчерпаемое пространство. Но не бесформенное. В нем можно обнаружить некие стойкие стандарты, позволяющие сопоставить потоки видений. Чтобы внести ясность в потоки видений, учёный вводит понятие «специфические констелляции памяти» (СКП).

Станислав Грофф представил картину рождения и смерти на бессознательном уровне психики и показал тесную связь между ними, что вполне может озадачить подавляющее большинство психологов и психиатров. Академическая психиатрия повсеместно отрицает саму возможность того, что биологическое рождение могло бы иметь сильное психотравмирующее воздействие на ребенка. К сожалению, широко распространенные и общепринятые психологические и физиологические теории приписывают великую значимость только раннему периоду отношений матери и ребенка, оставляя в стороне перинатальный период. Величина чувственного и физического напряжения, задействованного в деторождении, явно превосходит значение любой в период травмы младенчества и детства. Различные виды психотерапии уже накопили массу убедительных доказательств того, что биологическое рождение – самая глубокая травма в жизни и событие первостепенной важности. Оно в мельчайших деталях запечатлено в памяти субъекта вплоть до клеточного уровня и оказывает глубокое влияние на психологическое развитие [2].

Таким образом, Станислав Грофф и его коллеги натолкнулись на способность человека «путешествовать» по зонам своей психики, вызывать из глубин подсознательные образы прожитой жизни. Но самое поразительное – человек может, «обратив время вспять», вернуться к тайне своего рождения, дойти до истоков своей психики, ее первых проявлений.

враховувати чужі інтереси і, тим самим розвиваючи і задовольняючи свою найвищу потребу - потребу в людяності [1, с.172].

Дані положення справедливі і для навчання та виховання, що є опосередкованою спільною діяльністю людей, одні з яких передають, а інші засвоюють накопичений людством суспільний досвід. Як зауважує В.О. Якунін, оскільки головним організатором спілкування у навчанні є педагог, то саме ним переважно визначається характер взаємозв'язків, котрі складатимуться між учасниками навчального процесу [13, с.559].

Вплив - це той психологічний механізм, через який викладач взаємодіє зі студентами. Як вважає А.В. Петровський, пропонуючи з наміром чи без зразки своєї активності, особистість специфічним чином продовжує себе в інших людях, здійснює перетворення їх особистісних смислів, поведінки, мотивів [11, с.178-179]. Дана закономірність, на думку автора, особливо виразно виявляється саме в ситуації педагогічної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі спілкування визначають як зв'язок між людьми, що спричиняє взаємний психічний контакт, який виявляється у передачі партнерів по спілкуванні інформації (вербальної та невербальної) і має за мету встановлення взаєморозуміння і взаємопереживання [4, с.205]. Щодо якостей, які визначають стиль спілкування педагога, то тут дослідники виділяють ставлення викладача до студентів та володіння організаторською технікою [9, с.215]. При цьому ставлення педагога до слухачів може бути активно-позитивним, пасивно-позитивним, ситуативно-негативним, стійким негативним. Залежно від ставлення викладач обирає найзручніші для себе способи організації діяльності студентів: або захоплює власним прикладом, або вміло радиться з приводу справи, або ж наказує зробити. Таким чином, у контексті поведінкового компоненту педагогічного спілкування, тобто у плані взаємодії педагога зі слухачами, значна роль у мотиваційному забезпеченні навчального процесу належить стилю педагогічного керівництва. Стиль керівництва, як і ставлення, є складовою частиною загального стилю спілкування.

Поширеною у наш час є класифікація основних стилів керівництва, яка була введена у 1938 році німецьким психологом Куртом Левіном: авторитарний, демократичний, ліберальний (потурання), їх відмінність один від одного полягає в особливостях стратегії діяльності керівника, формі організації ним взаємодії, педагогічних наслідках. На думку А.Л. Крупіна, в основі того чи іншого стилю керування лежить міжособистісна потреба в контролі, що виявляється у поведінці, пов'язаній зі встановленням та підтриманням задовільних відносин з людьми у сфері влади і впливу [7, с.56].

Характеристики основних стилів педагогічного керування знайшли детальне висвітлення в педагогічній літературі. Отже, авторитарний стиль - це стиль диктату, коли підлеглий розглядається тільки як пасивний виконавець, і йому фактично відмовлено у праві на самостійність та

готовністю до спілкування.

Враховуючи значне посилення в Україні уваги до Болонського процесу та інтеграції нашої вищої школи в Європейський простір і враховуючи, що в розширений текст Болонської угоди входить положення про оцінювання знань студентів, яка базується як на врахуванні природних можливостей і старанності конкретної особистості, так і на порівнянні цих показників з навчальними досягненнями колег по групі, курсу, особливої актуальності набуває питання підвищення ефективності взаємодії викладача ВНЗ зі студентами як важливого фактору впливу на мотивацію їх навчальної діяльності. Тому **метою даної статті** є висвітлення та аналіз характеру і міри впливу педагогічного стилю спілкування викладачів вищої школи на мотивацію навчальної діяльності студентів, виявлення ролі та місця даного фактора серед інших, які активізують особистість у процесі пізнання.

Аналіз досліджень. Оскільки педагог є проектувальником, 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.

Обґрунтовуючи доцільність розгляду зазначеної проблеми, ми спиралась на висунуте К.О. Абульхановою-Славською положення, згідно з якими причини обмеження особистішої активності у більшості випадків слід шукати як у сфері дефіциту спілкування, так і в різних формах його спотворення (у порушенні пропорцій, у домінуванні) [1, с.93]; а також тезу О.О.Леонтьєва про те, що педагогічне спілкування, будучи повноцінним, є спрямованим не тільки на створення сприятливого психологічного клімату, але й на будь-яку іншу психологічну оптимізацію навчальної діяльності [8, с.3].

У психолого-педагогічній літературі спілкування визначають як зв'язок між людьми, що спричиняє взаємний психічний контакт, який виявляється у передачі партнерові по спілкуванню інформації (вербальної та невербальної) і має за мету встановлення взаєморозуміння і взаємопереживання [4, с.205].

Як зазначає Є.П. Льїн, в усі часи задоволення людиною своїх потреб відбувалося, як правило, з використанням спілкування. "Вже тому спілкування має відношення до проблеми мотивації, адже є вибірковим і планованим способом, засобом задоволення потреб, потягів, бажань" [4, с.205].

Автор особливо підкреслює, то потреба у спілкуванні - це лише одна із причин даного виду активності особистості. Через спілкування людина задовольняє потребу у враженнях, у визнанні та підтримці, пізнавальну та багато інших духовних потреб [4, с.209].

При цьому, як наголошує К.О. Абульханова-Славська, особистість у процесі спілкування не просто задовольняє свою потребу в дружбі, у допомозі тощо, а розвиває здатність стверджувати в іншому людину,

Более того, он способен вызвать в памяти картину пришествия на этот свет и пережить эффект смерти, которая предварила новое телесное воплощение. Последний этап видений можно назвать трансперсональным, т.е. относящимся к совокупному всечеловеческому достоянию.

Выводы. На основании анализа некоторых теоретических подходов к изучению детерминант в развитии личности, можно сделать следующие выводы

1. Личность (по З. Фрейду) – система сексуальных и агрессивных мотивов, с одной стороны, и защитных механизмов – с другой.

2. Личность (по К. Юнгу) – это совокупность врожденных и реализованных архетипов, структура которых определяется соотношением свойств архетипов (бессознательного) и сознательного посредством установок экстравертности и интровертности.

3. Личность (гуманистическая теория) – это внутренний мир человеческого "Я" как результат самоактуализации, а структура личности есть индивидуальное соотношение реального Я и идеального Я и индивидуальный уровень потребностей и самоактуализации.

4. Личность (по С. Гроффу) - единство материального тела и бесконечного поля сознания.

5. Теория Мелани Кляйн помогает нам понять некоторые принципы формирования Супер-Эго, факторы, определяющие степень его конфликтности, а следовательно, его прочность, что представляется нам важным с точки зрения этнопсихологии, поскольку дает нам возможность понять процессы деструкции традиционного сознания и разобраться в объектных отношениях. А Карен Хорни дала нам возможность осознать важность актуальных конфликтов и потребности в безопасности.

Таким образом, З. Фрейд показал, что различные физические симптомы и психологические нарушения вызываются инстинктами, влечениями, фантазиями и т.д., которые скрыты в подсознании психики и удерживаются там посредством различных защитных механизмов. Он также обнаружил, что многие проявления нашей обыденной жизни: сновидения, шутки, выпадения из памяти, ошибки и оплошности в поведении и даже некоторые произведения живописи и литературы обязаны своим возникновением тем же психологическим механизмам, которые определяют патологические симптомы в случае болезни.

У Фрейда было много учеников и последователей, некоторые из них вносили в его учение различные дополнения и изменения, не выходя при этом за рамки классического психоанализа. Это Карл Абрагам, Шандор Ференци, Вильгельм Штекель, Мелани Кляйн и другие. Напротив, ряд его первых учеников и сотрудников встали на независимые и даже враждебные позиции, создав свои собственные методы, концепции, а иногда и школы. Наиболее известны из них: Альфред Адлер, который подчеркивал важность стремления к самоутверждению или воли к власти; Карл Юнг, который исследовал более глубокие слои бессознательного, обнаружил там коллективные по своей природе образы и символы, а также сделал оригинальный вклад в классификацию и описание психологических типов;

Отто Ранк, который придавал особое значение проблеме обособления и единения, а также функции воли. Впоследствии Карен Хорни указала на важность актуальных конфликтов и потребности в безопасности, а Эрих Фромм подчеркнул роль социального давления на индивида.

Поэтому, изучая различные подходы зарубежных ученых о понимании смысла и содержании понятия "личность", особенности формирования его "Супер-Эго" и особенности проявления её глубинно-психологических детерминант, ставит нас перед необходимостью изучения различных подходов учёных в этом направлении и на современном этап, что даст возможность в деятельности практического психолога более углублённо разбираться в психике личности.

Резюме. У статті проаналізовані деякі зарубіжні підходи ХХ сторіччя про глибинно-психологічні детермінанти в розвитку особистості.

Резюме. В статье проанализированы некоторые зарубежные подходы ХХ столетия о глубинно-психологических детерминантах в развитии личности.

Summary. Some foreign approaches of the XX century about deeply-psychological determinants in development of personality are analyzed in the article.

Література:

1. Браун Д. Психология Фрейда и постфрейдисты. – Москва: "Рельеф-бук" и "Ваклер", 1997.
2. Грофф С. Трансперсональные опыты // Человек. – 1991. – №5.
3. Грофф С. Области человеческого бессознательного // Наука и религия. – 1991. – №6.
4. Кляйн М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребенка // Психиатрия в развитии. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – С.60-97.
5. Общая психология: Учебник для вузов /А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2003. – С.156-161.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н/Д: Логос, 1995. – С.104-107.
7. Фонда П., Йоган Э. Развитие психоанализа в последние десятилетия /В сб: Психоанализ в развитии. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – С.134-135.
8. Франкл В. Воля к смыслу. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000.
9. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности /Пер. с нем. – Минск, 1990.
10. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции /Пер. с нем.. – М.: Наука, 1991.
11. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного /Пер. с нем. – М.: Канон, 1994. – 320 с.

Подано до редакції 10.04.2006

УДК 378.147:371.13

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ „АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ” У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Рибалко Людмила Сергіївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Актуальність дослідження суттєвих ознак поняття „акмеологічний потенціал” обумовлена суперечностями, які виникли в підготовці майбутнього вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства, науки, освіти. Професійна самореалізація майбутнього вчителя декларується як процес розкриття і втілення його сутнісних сил у педагогічній діяльності, але на практиці в ВНЗ бракує досвіду організації професійної самореалізації майбутнього вчителя. Вчені акмеологічного звертають увагу на необхідність виявлення і розвитку акмеологічного потенціалу людини, але в процесі підготовки майбутнього вчителя ще

formulated the cores methodical, psychology-pedagogical approaches to training and education are considered.

Література

1. Резнік Я.Б. Методи викладання в радянській школі: Метод. посібник. – К.:Вища школа, 1941.–361 с.
2. Резнік Я.Б. Педагогіка: Навчальний посібник: Діти шкільного віку; Радянські школярі; Психологічні основи навчання; Організація навчальної роботи в школі / За ред. С.Х.Чавдарова. – К.: Рад. школа, 1940. – 592 с.
3. Резнік Я.Б. Теория и практика учебного процесса: Дис.... д-ра пед наук: В 5кн. – К., 1939. – 954 с. Т 1. Основные принципы построения учебного процесса в советской школе. Т 2. Психологические основы учебного процесса. Т 3. Организация учебной работы в советской школе. Т 4. Методы преподавания. Т 5. Учет знаний.
4. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – 1999.- № 1. – С.37-41.
5. Развитие народной освіти і педагогічної думки на Україні: Нариси (кінець XIX – поч. XX ст.) / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Рад. школа, 1991. – 384 с.

Подано до редакції 17.03.2006

УДК 378

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ЗІ СТУДЕНТАМИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ВПЛИВУ НА МОТИВАЦІЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Шевчук Тамара Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних і правових

дисциплін

Уманський державний аграрний університет

Постановка проблеми. Гуманізація освіти вимагає від педагога певного рівня розвитку особистісно-професійних якостей, які дають змогу викладачеві реалізувати особистісно-рівноправний характер взаємодії зі студентами, будувати такий стиль взаємин, за якого найбільш яскраво проявляється прагнення студента до відкритості в пізнанні і спілкуванні.

Відкритість до спілкування ми вважаємо мотиваційно-психічною основою, яка дає змогу педагогові розвивати духовність студента. Саме тому цю психічну властивість педагога можна розглядати як професійно значущу якість в умовах гуманізації навчання і виховання.

Відкритість розуміють як системну якість, яка визначає ставлення людини до нового досвіду, нової інформації, як здатність бачити проблему з різних боків, як можливість переосмислення минулого досвіду, можливість перебудови звичних дій, висновків, якщо ті не відповідають дійсності, як легке сприймання нових ідей.

Закономірності існування і зміст цього поняття зберігаються і розвиваються далі на рівні спілкування двох суб'єктів, де відкритість є умовою і чинником, визначають можливість взаєморозуміння ефективної взаємодії з партнером. Будучи стратегією взаємодії кожний з партнерів враховує не тільки ті настанови іншого, але й те, як інший розуміє його потреби і настанови, тобто аналіз усвідомлення себе через іншого у спілкуванні обов'язково включає рефлексивні механізми.

Визнання в іншій людині повноправного суб'єкта передбачає і, з іншого боку, сприяє максимальній відкритості до її потреб, інтересів, мотивів. Внутрішня готовність розкритися в спілкуванні по суті і є

включатись у процес вивчення теми й спільно з учителем „відкривати” нові поняття, терміни тощо. У результаті - забезпечувати свідоме засвоєння матеріалу, зокрема наочності – використання експериментально підтверджених малюнків, схем, таблиць” [3, с.375]. Тому послідовність забезпечувала успіх у навчанні, а наочність була необхідністю у практичному значенні навчально-виховного процесу. Саме за такими проблемними методами пояснював він наведений у підручнику навчальний матеріал власними прикладами.

Висвітлення дидактичних ідей Якова Борисовича і його наукового внеску, збагачує нас знаннями історико-суспільної атмосфери радянської епохи, її специфічних ідей, якими у своїй діяльності керувалася переважна більшість тогочасних вчених. Таким чином, метою відтворення творчої біографії і послідовного систематизованого аналізу педагогічної спадщини окремого діяча є одержання фактичних відомостей для матеріалізації історії думки й духу певного історичного часу, що у свою чергу “дає матеріал для реконструкції, зіставлення й висновків історико-педагогічного характеру” [4, с.37]. Аналізуючи сукупну систему особистісних, соціальних та внутрішньо-наукових детермінант, що визначали ідейні і фахові пріоритети обраної персоналії, одержуємо відрефлексовану в її постаті історію епохи.

Висновки. Отже, вивчення педагогічного доробку Я.Б. Резніка дозволяє обґрунтувати можливі шляхи його творчого використання в сучасній теорії та практиці навчання й виховання учнів, а виявлені ідеї педагога стосовно методів навчання та виховання підростаючих поколінь сприятимуть поглибленому вивченню історії національної освіти та науки, зокрема, в дослідженнях з історії педагогічної науки України, у ході розробки спецкурсів і спецсеминарів з педагогічних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти та післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Я.Б. Резнік помер 16 червня 1952 р. Творча спадщина Якова Борисовича Резніка – об’ємна і різнопланова й займає всебічне вивчення теорії і практики навчального процесу та аналізу шкільної виховної системи. Вчений багато зробив для поглиблення і поширення педагогічних знань не тільки серед учителів, вихователів, студентів, а і серед широкого кола читачів-батьків. До найголовніших напрямів його теоретичних розробок належали дослідження проблем виховання, питання навчання в середній школі, організації трудового навчання учнів, висвітлення та аналіз передового педагогічного досвіду вчителів України, історико-педагогічні розвідки.

Центральне місце у науковій спадщині Я.Б. Резніка займає творчий доробок вченого який є яскравим свідченням розвитку педагогіки вітчизняної доби.

Резюме. У пропонованій статті розглядаються дидактичні ідеї Я.Б. Резніка, на основі яких автор сформулював основні методичні, психолого-педагогічні підходи до навчання та виховання.

Резюме. В предложенной статье рассматриваются дидактические идеи Я.Б. Резника, на основании которых автор сформулировал основные методические, психолого-педагогические подходы к обучению и воспитанию.

Summary. At offered to clause J.B.Reznika's didactic ideas on the basis of which the author has

недостатньо впроваджується досвід його формування. Отже, можна констатувати той факт, що в психолого-педагогічних дослідженнях не розкритим залишається зміст поняття „акмеологічний потенціал” та відсутній зв’язок його із професійною самореалізацією майбутнього вчителя. Доцільність дослідження в даному напрямі виникає в зв’язку із специфікою підготовки майбутнього вчителя в умовах поліетнічного регіону.

Метою статті є розкриття змісту поняття „акмеологічний потенціал” у зв’язку із професійною самореалізацією майбутнього вчителя, а завданнями є виявлення сутності понять „потенціал”, „можливості”, аналіз складових акмеологічного потенціалу, знаходження елементів зв’язку із професійною самореалізацією майбутнього вчителя.

Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури [1-10], ключовим словом у визначенні сутності самореалізації особистості, в тім числі і професійної, і особистісної, є внутрішній потенціал людини. В нашому дослідженні ми дотримуємося тієї думки О.Горячової, в рамках якої під потенцією розуміється згорнута, стиснута в деяких обмежених рамках можливість, а під потенціалом – розгорнута, готова до дії форма можливості” [4,с.34]. Вважаємо, що в такому розумінні поняття „можливість” виступає узагальненням узагальнення змісту понять „потенція” і „потенціал”. На думку дослідниці Л.Цурикової потенціальними можливостями є те, що людина може проявити, використати „зсередини”, „ззовні” (знання, здібності, нахили, потреби тощо) згідно власної індивідуальності за наявності певних зовнішніх умов [9, с.34]. Учені М.Каган, Н.Ісаєва, А.Маркова, Г.Шойтова в розуміння поняття „внутрішній потенціал” вкладають все те, що належить особистості, її структурні складові – активність, визнання, воля, емоційність, здібності, мета, мотиви, прагнення, саморегуляція, спонукання, спрямованість, темперамент, характер [5; 10]. М.Каган виділяє аксіологічний, комунікативний, пізнавальний, творчий (створюючий, продуктивний), художній (естетичний) внутрішній потенціал людини. Аксіологічний (ціннісний) потенціал особистості визначається системою ціннісних орієнтацій в різних професійних і життєвих сферах, тобто ідеалами, життєвими цілями, переконаннями, прагненнями. Комунікативний потенціал особистості виявляється мірою і формами товарищескості, характером і стійкістю контактів, які встановлюються між людьми. Пізнавальний (гносеологічний) потенціал виявляється об’ємом, якістю інформації, якою володіє особистість. Ця інформація складається із знань про зовнішній світ (природний і соціальний) і самопізнання. Цей потенціал включає психологічні якості, з якими зв’язана пізнавальна діяльність людини. Творчий потенціал особистості виявляється в прагненні творчо підходити до виконання певного виду діяльності, визначається сформованістю умінь, навичок самостійно, творчо діяти. Цей потенціал в акмеології розглядається через призму „нове породжує прагнення до нового”, а інноваційний – як спрямованість та реалізація креативних здібностей людини в професійній діяльності. Художній потенціал

особистості виявляється рівнем, змістом, інтенсивністю художніх потреб і тим, як вона їх задовольняє. [9, с.260-262].

Акмеологи-дослідники акцентують увагу на дослідженні інтелектуального, біологічного (частково), психологічного, творчого, інноваційного потенціалів, а також потенціалу спрямованості [1]. На їх думку, інтелектуальний потенціал особистості виявляється у схильності мислити нестандартно, ефективно вирішувати проблеми та тісно пов'язаний із пізнавальною потребою, рівень сформованості якої є його „надійним індикатором”. Біологічний потенціал включає такі характеристики як тип нервової системи, а психологічний – особливості пам'яті, уваги, відображення, характерологічний – характерні риси людини (відповідальність, ініціативність тощо). Потенціал спрямованості пов'язаний з виявленням рівня і характеру мотивації досягнень і успіху, активності особистості, її інтересів, світогляду [1, с.199-201].

Професійний потенціал педагога, на думку Г.Шойтової, є інтегрованою характеристикою, яка об'єднує систему якостей особистості [10,с.62-63]. Він визначається як система природних і наукових якостей в процесі професійної підготовки. Дослідниця пропонує вираховувати його за формулою: $ППП = P_1 + P_2 + P_3 + P_4$, де, $ППП$ – професійний потенціал педагога; P_1 – незмінна частина потенціалу, яка обумовлена загальними природними здібностями особистості; P_2 – частково змінювана (прогресивна) частина потенціалу, обумовлена розвиваючими в професійній підготовці природними спеціальними здібностями особистості; P_3 – компонент потенціалу, який додається у ході спеціальної підготовки у ВНЗі (спеціальний); P_4 – частина потенціалу, який набувається в практичній діяльності педагога.

На жаль, ніхто із дослідників не називає перспективний потенціал особистості. Ми розуміємо його зміст як затребуваний резерв структурних і функціональних внутрішніх сил, проектування їх у площині близької, середньої і далекої перспективи і не виключаємо ті зусилля, які прикладає особистість, щоб досягти „акме”-вершину особистісно-професійного розвитку.

Таким чином, поняття „акмеологічний потенціал” розкривається через розуміння понять „внутрішній потенціал”, „можливості” особистості та в зв'язку з іншими видами потенціалу – психологічним, професійним тощо. На наш погляд, акмеологічний потенціал майбутнього вчителя – це пізнання та реалізація внутрішніх сутнісних сил з перспективою на особистісно-професійне зростання в процесі оволодіння ним основами педагогічної діяльності. Складовими акмеологічного потенціалу є акмеологічна спрямованість майбутнього вчителя на професійну самореалізацію, особистісні знання, вміння професійної самореалізації як інтегроване вміння, що спрямоване на реалізацію Я-концепції людини.

Цінним у плані нашого дослідження є досвід вивчення акмеологічної спрямованості майбутнього вчителя дослідницею Г.В. Руєвою [7]. На її думку акмеологічна спрямованість майбутнього вчителя – це мотиваційний процес психічної активності, який спрямований на досягнення особистісно

основними методами широко застосовувати різного роду демонстрування (спроб і приладів); екскурсій (на завод, в музей, в поле, в ліс і т. д.). Водночас педагог під час застосування різних методів, повинен всіма засобами допомагати дітям у навчальних заняттях.

Ідеї його зводилися до такої системи, в основу якої буде покладено вивчення трудової діяльності дітей. Це і вузький та широкий комплекс навчання за таким планом: “бесіда з дітьми про роботу; знайомство із роботою; ознайомлення із засобами роботи” [1, с.36]. Згідно цього школярі опрацьовують різні методи роботи. Вивчення вузького – охоплювало знання близьких наук: з математики, технології, історії культури та суспільних наук. Його детальніше висвітлював вчений для ознайомлення з різними проблемними питаннями, які диктувалися “соціально-економічними і психолого-педагогічними вимогами шкільного навчання” [1, с.37]. Варто зазначити, що це була група знань з різноманітних ділянок однієї або кількох наук, - яку діти сприймали як щось суцільне, в процесі роботи.

Шукаючи позитивні риси у їх застосуванні, Я.Б. Резнік виділяв в них дві сторони: зовнішню і внутрішню. До зовнішньої він відніс різні форми виявлення методів у діяльності учня - демонстрування досліду й організація на цій основі бесіди, робота учнів з підручником, виконання вправ, практичних завдань тощо. До внутрішньої, яка не підлягає зовнішньому спостереженню і визначається характером навчально-пізнавальної діяльності та мислення учнів, вчений відніс цілісний аспект методів навчання, що називається психологічним. Останнім часом він привертав значну увагу психологів (С.Л. Рубінштейн, А.Я. Пономарьов та ін.) і дидактів (М.І. Махмутов, Ю.К. Бабанський та ін.).

Зазначені психологи відзначали, що кожний із етапів навчально-виховного процесу є психологічно завершеною мислительною задачею тобто висока майстерність і мистецтво педагога ґрунтується, як правило, на практичних методах навчання. Виходячи з цього принципу, Я.Б. Резнік створював методичні посібники, а за мету ставив зробити їх доступнішими для викладання загальноосвітніх предметів шкільного навчання.

Досліджуючи методи навчання як багатоякісне педагогічне явище, Я.Б. Резнік виділив ту сторону навчання, де застосовують ряд дидактичних правил, що збагачують теорію і практику в загальноосвітній школі, а саме: використання аналізу і синтезу, індукції і дедукції в навчанні. Вона дає можливість педагогам підбирати такі слова, які відрізняються виразністю, жвавістю, пластичністю і стимулюють роботу творчої уваги дітей. Лише така форма повторення як зіставлення, протиставлення, порівняння і контрастування старого з новим сприяла кращому розумінню і кращому запам'ятовуванню пройденого і нового матеріалу, що була і є необхідністю у практичному значенні навчально-виховного процесу.

Варто зазначити, підхід вченого до навчання ґрунтувався на “систематичності і послідовності, що мало на увазі систематизацію теоретичного матеріалу за циклами і послідовністю відповідно до вікових особливостей учнів; активності і свідомості учнів, які повинні активно

запам'ятовуються і правильно виконуються у певному віці. Була створена така система навчання, коли учні набували знань та вмінь у процесі планування й виконання певних складних завдань-проектів. Суть їх полягала в тому, що школа навчання була перетворена в школу життя, де знання набувалися завдяки праці учнів. Навчальні предмети повністю відкидалися, систематичне засвоєння знань на уроці під керівництвом учителя підмінювалося роботою з виконання проектів. Наприклад, за методикою Я.Б. Резніка, за умов комплексної системи, створювалося спеціально підготовлене культурне розвиваюче середовище, в якому маленький індивід знаходив все необхідне для свого розвитку: “вбирав” правильну мову, одержував багаті сенсорні враження, освоював способи поводження з різними предметами. Це середовище дитина сприймала і свідомо, і не усвідомлено, вільно виявляла себе в різних видах діяльності, в тому числі й у предметах вузького комплексу. Дидактичний матеріал дозволяв дитині розвивати глядацько-розпізнавальне сприйняття розмірів, форм, кольорів (математики), розпізнавати звуки (мова). Вчений спирався на багатство різноманітних методів, вироблених і перевічених ним на практиці.

На думку Я. Резніка, “навчальний метод визначається навчальним матеріалом, а характер навчального матеріалу, його логічна структура, форми його сприймання і засвоєння, об'єктивні труднощі, закладені в ньому, - все це визначає великою мірою методи і форми викладання і дидактичної проробки матеріалу...” [1, с.3]. Методи викладання переважно визначалися специфікою навчального матеріалу, а вікові особливості учнів лежать в його основі. До того ж, на добір і побудову навчальних методів впливають ті конкретні умови, в яких навчальний процес проходить. Застосування того або іншого методу, тих або інших способів навчання, залежить насамперед від ступеня підготовки учнів. Тому треба мати на увазі і зовнішні умови роботи, а також час для вивчення певного матеріалу, навчальне приладдя, устаткування лабораторій і кабінетів тощо. Виходячи з цього принципу, Я.Б. Резнік створював методичні посібники, а за мету ставив зробити доступнішим викладання загальноосвітніх предметів для дітей.

Насамперед, Я.Б. Резнік виходив з того, що “...система взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності школярів спрямовується на досягнення певних дидактичних, виховних і розвивальних цілей” [1; 4]. Адже інтелект дитини розвивається в процесі її діяльності і тому педагогічний процес повинен бути заснований на дії та роботі мислення, а вся система освіти на діяльності дітей під керівництвом педагога. Оскільки “від вибору відповідних методів викладання та техніки їх застосування “залежить якість знань учнів і загальноосвітній ефект навчального процесу” [1; 5]. Наприклад, педагог повинен систематично й послідовно подавати ту дисципліну, яку він викладає, привчаючи дітей всіма засобами до роботи: над підручником і книгою; різного роду самостійними письмовими роботами (в кабінеті, лабораторії, навчальній майстерні) і поряд з цими

значущих результатів у професійній сфері, придбання стійкої потреби в особистісному рості за допомогою актуалізації „Я-концепції”, розвиток професійно значущих якостей особистості, реалізації творчого потенціалу. Вчена включає до складу акмеологічної спрямованості рефлексію, цілепокладання, професійну творчість, які утворюють новий якісний стан особистості. Зміст акмеологічної спрямованості особистості визначається рівнем прояву потреби в професійній діяльності, професійними прив'язаностями, ціннісними орієнтаціями, професійною самооцінкою [7, с.53]. Ми схильні до думки, що акмеологічна спрямованість є провідною складовою акмеологічного потенціалу майбутнього вчителя та визначається як уміння актуалізувати власні можливості, спрямовувати їх на реалізацію потреб, мети, мотивів, установок у процесі педагогічної діяльності.

Потреби, як структурний компонент особистості, є першоосновою процесу самореалізації, в цілому, в тім числі і професійної самореалізації, спонукальним „підштовхувачем” до виконання певних дій, поведінки. У психології вони визначаються як потреба в об'єктах, які потрібні для існування і розвитку людини та виступають джерелом її активності. Існують різні класифікації потреб, як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології, але це перелік існуючих потреб, бо відсутня ієрархія потреб, не відображені взаємозв'язки, не виділені способи можливого їх розвитку. Ми проаналізували, порівняли зміст класифікацій і прийшли до висновку, що потреби, реалізація яких буде сприяти успіху, задоволенню, зростанню людини потрібно було б виділити окремим блоком за ознакою акмеологічної спрямованості: за А. Леонтьєвим – вищі потреби, які представлені потребами бути особистістю, моральними і естетичними потребами, потребами смислу життя, потребами підготовки й подолання, потреби в нових враженнях, первинні потреби (базальні) й вторинні потреби; за У. Макдогаллом – потреби у самоствердженні – домінування, лідерство, демонстрація себе перед оточуючими, потреби у комфорті – ліквідація або запобігання того, що викликає дискомфорт, потреби влади, успіху, причетності; за А. Маслоу – найвищою людською потребою є прагнення до самоактуалізації; за Г. Мюрреєм – потреби вищості, які поділяються на потреби досягнення, визнання, потреби в підтримці; за Е. Фромом – потреби збереження і розвитку, дефіциту (ріст), потреба автономії по відношенню до інших (формування і збереження власного „Я”), потреба в уникненні [2, с.8-37].

На жаль, потреби в самореалізації, професійній самореалізації, в тім числі майбутнього вчителя, не знайшли належного місця в наведених класифікаціях. Потреби в самореалізації особистості вивчали Н. Бабикіна, І. Ведін, В. Зотов, Н. Михайлов. Виділені ними ідеї стосуються професійної самореалізації майбутнього вчителя та сприяють розкриттю сутності акмеологічного потенціалу. Потреби в самореалізації є безмежними і ненасиченими, не мають об'єктивної спрямованості і можуть задовольнятися в різних видах діяльності, їм властиво змінюватися протягом життя людини, впливати на розвиток, удосконалення людини.

Одним із засобів задоволення потреби в самореалізації є вибір мети, реалізація якої буде сприяти зростанню людини до „акме”-вершини. В Українському педагогічному словнику (1997) мета визначається як „передбачення у свідомості результату, на здобуття якого спрямована діяльність окремої людини, групи або усього суспільства” [3,с.205]. Як свідчить аналіз словникових тлумачень поняття „мета”, сутність її полягає в орієнтуванні людини на поведінку, результат практичної діяльності, які визначаються як „зразок” того, до чого рухається людина. Мета самореалізації нами розглядається як суб’єктна категорія, сутність якої відображає самостійне прагнення людини до максимального розкриття внутрішнього потенціалу, передбачення результатів власного вдосконалення, враховуючи недосконалий характер як самореалізації, так і мети. Цінним є те, що мета розвивається разом із суб’єктом, який її висуває і вона подібно суб’єкту піднімається догори, як тільки такого сходження набуває суб’єкт. Отже, знаючи сутність понять „самореалізація” і „мета” можна стверджувати, що існує діалектичний зв’язок між ними. Самореалізація є способом досягнення мети, а мета – орієнтиром у досягненні максимального розкриття внутрішнього потенціалу та в зростанні людини в особистісно-професійному аспекті. Мета професійної самореалізації майбутнього вчителя визначається нами як засіб спрямування до максимального розкриття акмеологічного потенціалу в педагогічній діяльності, як результат підняття до „акме”-вершини, яку не ототожнюємо із професіоналізмом, педагогічною майстерністю та розглядаємо як категорію більш ширшу та об’ємну.

Потреба в професійній самореалізації і мета професійної самореалізації безпосередньо пов’язані між собою мотивами, бо саме мотивація відображає справжні потреби в певному виді соціальної діяльності і професійній самореалізації в цій діяльності, а „роль загальної мети виконує усвідомлений мотив, який перетворюється завдяки його усвідомленості в мотив-мету” [6,с.35].

На основі аналізу відомих праць вітчизняних психологів Л. Божович, Л. Виготського, В. Дружиніна, А. Леонтьєва, С. Климова, В. Мільмана, С. Рубінштейна можна передбачити, що мотивація є рушійною силою професійної самореалізації особистості, зростання її до „акме”-вершини. Існують різні точки зору відомих учених на підставі ототожнення або розведення понять „мотив”, „мотивація”. Здебільшого переважає така точка зору: з поняттям „мотив” пов’язують уявлення, ідеї, почуття, хвилювання, потреби, захоплення, спонукання, схильності, бажання, звички, думки, почуття обов’язку, установки, психічні процеси, стани, властивості особистості, предмети зовнішнього світу; а з поняттям „мотивація” пов’язують процеси детермінації активності людини або формування спонукання до дії або діяльності, вона зв’язана із потребами, мотивами, світоглядом людини, особливостями її уявлення про себе, особистісними особливостями і функціональними станами, переживаннями, знаннями про середовище і прогнозом її зміни, з очікуваними наслідками і оцінками інших людей. Мотивація має ширше значення ніж мотив. Якщо мотив – це

Упродовж всього життя він активно працював над розвитком освіти, навчання і виховання, займався розробкою ідей з проблем в галузі дидактики, над впровадженням їх в освітній процес як основних виховних положень. Вирішував проблеми організації освіти та науки України. Був учасником у різних науково-методичних комісіях, зокрема з підготовки й удосконалення шкільних програм. Його наукова спадщина налічує понад 200 праць, присвячених різноманітним, але завжди актуальним питанням шкільної освіти, написані ним у 20-х роках для вітчизняної школи, що перебувала в активному творчому пошуку, і методичні посібники 30-40-х років для вчителів та студентів, багато статей у фахових виданнях. На наш погляд, навряд чи Яків Борисович став би авторитетом у своїй галузі, якби його науковим здобутком не передувало активне плідне вчителювання, яке вчений розпочав ще у 1911 р., відразу по закінченні чорнобильських педагогічних курсів.

Розглянувши історію розвитку методів і форм навчання, дидактичні погляди російських педагогів-демократів та радянських педагогів, Я.Б. Резнік визначив проблеми тогочасної вітчизняної дидактики, дослідив зміст навчального матеріалу, зокрема пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу учнів, встановив міжпредметні і внутрішньо-предметні зв’язки, удосконалення та визначення основних форм навчального процесу, а також обґрунтував зв’язок дидактики з педагогічною психологією, фізіологією вищої нервової діяльності, шкільною гігієною, теорією виховання, соціологією та методиками викладання конкретних навчальних предметів.

Використовуючи інтенсивні методи та орієнтуючись на розвиток пізнавально-творчих здібностей, Я.Б. Резнік постійно працював над зміною та удосконаленням шкільної освіти, проводив методичні пошуки й часто виступав як популяризатор наукових досліджень. Його праці в галузі початкової та вищої освіти охоплювали широкий спектр проблем: визначення змісту початкової і вищої освіти; роль викладання дисциплін в школі; експериментальне дослідження й теоретичне обґрунтування дисциплін; створення підручників з математики, методичних праць; науково-методична розробка розділів до навчальних посібників, які мали чотири важливі моменти в процесі засвоєння дітьми початкових знань та навичок: „психологічні готування; сприймання знання та навичок; фіксування набутого; прикладання на практиці” [1, с.73].

Відповідно до цього, психологічна підготовка дітей полягала в тому, що вони починали усвідомлювати потребу й намагалися набути ту чи іншу навичку або знання в зв’язку з якоюсь зрозумілою та важливою їм життєвою справою. За словами Я.Б. Резніка, педагог може добирати матеріал для вправ та тренування з різних галузей, але методично додержаний і життєвий. Метод роботи мав такий об’єднаний зв’язок системи навчання, у якій навчальний матеріал поєднувався темами-комплексами на протязі багатьох років у школах.

На основі практичних спостережень за віковими періодами Я.Б. Резнік довів, що різні типи завдань для дитини краще

експериментальних наук, а дошкільні заклади оцінював як лабораторію для вивчення психічного життя дитини. На його переконання, педагог у дошкільному та шкільному закладах – це педагог-експериментатор, який має ретельно розпланувати навчально-виховну роботу, дидактичний матеріал, а також максимально точно оцінювати ним отримані результати.

Основною ж діяльністю Я.Б. Резніка у навчально-виховному процесі було вивчення особливостей психічного стану дітей різних вікових категорій, яке здійснюється в педагогіці за допомогою психології, яка виступає у діалектичному взаємозв'язку у процесі розв'язання будь-якої навчально-виховної проблеми за певними етапами зростаючої складності. Тому спеціальні дослідження, експерименти, вивчення досвіду зарубіжних педагогічних освітніх систем, кращих надбань національної педагогіки – творчої спадщини відомих педагогів-новаторів, підручників, навчальних посібників, науково-методичної літератури, статей допомогли вченому у створенні підручників нового покоління. Основні з них такі: „Математический задачник IV року навчання в трудшкoлі” (1928), „Лекція і бесіда як методи викладання в школі” (1938), „Методика закріплення навчального матеріалу” (1940), „Методика викладання в радянській школі” (1941).

Його науково-педагогічна діяльність була тісно пов'язана з історичними етапами становлення і розвитку радянської освітньої галузі. Можна стверджувати, що його біографія – один із щасливих відбитків тієї епохи. Народившись в м. Чорнобилі, Я.Б. Резнік отримав першу науку - освітянську в сім'ї педагогів. Другу - теоретичну підготовку на Чорнобильських педагогічних курсах (1905-1909), згодом ґрунтовну в Київському університеті св. Володимира (1915-1918). Був організатором єврейської школи у м. Чорнобилі і там же працював вчителем єврейської мови „ідіш” (1910), викладачем єврейського вищого навчального закладу ім.Гройстера у Києві (1917-1919), вчителем та завідуючим дослідним дитячим будинком у Києві (1919-1927), викладачем педагогічного технікуму на Подолі у Києві (1921-1928).

Значною віхою у житті діяча було те, що Я.Б. Резнік все своє життя присвятив педагогічній науці (працював викладачем педагогіки та заступником директора у Національному Єврейському Одеському інституті (1928-1930), у Київському університеті ім. Т.Г. Шевченка (1930-1941), у педагогічному інституті ім. О.М. Горького (1930-1941, 1944-1948), у Кустанайському Державному учительському інституті ім. Амангельди Іманової Казахської республіки (1941-1944), у Старобільському учительському інституті (1949-1952)). У творчій біографії Я.Б. Резніка (понад 20 років) є плідна робота в Науково-дослідному інституті педагогіки України (1930-1948), де він був науковим співробітником (1930-1935), завідуючим відділом дидактики (1935-1938), старшим науковим співробітником (1938-1944), завідуючим кафедрою педагогіки (1944-1948). Його педагогічні ідеї, основні теоретичні положення були перевірені на практиці педагогами багатьох загальноосвітніх закладів і високо оцінені сучасниками.

тільки внутрішній імпульс, який спонукає індивіда до реалізації конкретних фізичних, духовних дій, то мотивація – це система факторів, умов, які викликають активність людини, спрямовують її діяльність й поведінку, тобто пронизують всі сфери діяльності людини. Мотивуючи певний вид діяльності, поведінку людини, потрібно знати структуру мотиву, який складається із трьох блоків: потребнісного блока, „внутрішнього фільтру”, цільового блоку. До потребнісного блоку входять біологічні й соціальні потреби, мотиваційна установка. До „внутрішнього фільтру” – моральний контроль, інтереси, схильності, привязанності, переваги, оцінка зовнішніх ситуацій і самооцінка. До цільового – потребнісна мета, певна дія, процес задоволення потребою. Конкретний мотив складається із сполучення окремих компонентів-блоків, а кількість компонентів, як і належність до блоків, різноманітна. В структуру мотива входять компоненти із кожного блоку або із деяких блоків [2,с.57]. Таким чином, мотив є рушійною силою професійної самореалізації майбутнього вчителя, а мотивація – це те, що спонукає до розкриття його акмеологічного потенціалу.

Важливим настановним актом у здійсненні будь-якої діяльності є установка, яка розроблялася як категоріальна одиниця школою Д. Узнадзе. Вона є цілісним динамічним станом суб'єкта, станом готовності до певної активності, станом, який обумовлюється двома факторами – потребою суб'єкта і суб'єктивною ситуацією. Вона буває первинною (нефіксованою), ситуативною і вторинною (фіксованою). Відомий вчений відзначав, що воля спричиняє реалізацію настанови в діяльності [8]. В професійній підготовці майбутнього вчителя ми звертаємо увагу на формування самоустановки на професійну самореалізацію.

Базовою складовою акмеологічного потенціалу майбутнього вчителя є знання про себе, свої особистісно-педагогічні можливості, віра в осмислення національної самосвідомості як громадянина України, характеру, відчуття національної гідності, етнічної причетності до свого народу. У розкритті та використанні акмеологічного потенціалу майбутнього вчителя важливим є вміння професійної самореалізації, яке визначається нами як інтегроване вміння, яке спрямоване на реалізацію Я-концепції в педагогічній діяльності.

Підсумовуючи викладене, можна зробити **висновки**: на важливість вивчення сутності акмеологічного потенціалу майбутнього вчителя вказують провідні вчені акмеологи, фахівці вищої професійної освіти; акмеологічний потенціал майбутнього вчителя розкривається через спрямованість на професійну самореалізацію в процесі підготовки; розкриття акмеологічного потенціалу потребує врахування специфіки підготовки майбутнього вчителя в умовах полі етнічного регіону.

Перспективами подальших розвідок за напрямом дослідження є вивчення зв'язку акмеологічного потенціалу із ціннісними орієнтаціями майбутнього вчителя.

Резюме. Розкрито зміст поняття „акмеологічний потенціал” з позиції професійної самореалізації майбутнього вчителя. Виявлено зв'язок між акмеологічним потенціалом та спрямованістю на професійну самореалізацію майбутнього вчителя в процесі підготовки.

Резюме. Раскрыто содержание понятия «акмеологический потенциал» с позиции профессиональной самореализации будущего учителя. Выявлена связь между акмеологическим потенциалом и направленностью на профессиональную самореализацию будущего учителя в процессе подготовки.

Summary. In the article the concept "acmeology potential" was disclosed by the author from the position of professional self realization of future teachers. Connection between acmeology potential and professional self realization's direction of future teachers in the process of training.

Література

1. Акмеология: учеб. пособ. / А.Деркач, В.Зыкин.– СПб.: Питер, 2003.– С. 199-201.
2. Верещагина Л.А. Психология потребностей и мотивации персонала: Научное издание / Л.А. Верещагина, И.М. Карелина. – Х.: Гуманитарный центр, 2002. – С. 15-39.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С.205.
4. Горячева Е.И. Концепция самореализации как основа гуманистической педагогики / Е.И. Горячева // Гуманизация воспитания в современных условиях.– М.: УВЦ «Инноватор», 1995. – С.139-149.
5. Каган М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган.– М., 1974.– С. 260-262.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М., 1977.– С.35-85.
7. Руева Г.В. Формирование акмеологической направленности личности будущего учителя / Г.В. Руева: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Майкоп, 2002. –С.6.
8. Узнадзе Д.М. Психологические исследования / Д.М. Узнадзе.– М.: Наука, 1966.– 451 с.
9. Цурикова Л.В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности / Л.В. Цурикова: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Белгород, 2005. – С. 12.
10. Шойтова Г.Ю. Творческая самореализация как компонент профессионально-педагогической культуры учителя / Г.Ю. Шойтова // Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры: Мат-лы Всерос. науч.-практич. конфер. – Белгород, 2001. – С.99-102.

Подано до редакції 16.04.2006

УДК 371. 32: 371. 13: 93 / 94

ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

*Скрябіна Тетяна Олегівна
аспірант*

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. Головною метою інновацій в освіті є гармонійний розвиток особистості й творчих здібностей людини, підвищення інтелектуального, інноваційного та культурного потенціалу країни. Нововведення в освіті є складовою процесу засвоєння особистістю інноваційних знань, умінь і цінностей, визначаючи тим самим її соціалізацію в такій галузі діяльності, як інноваційна.

Сутність і спрямованість інновацій в освіті полягають у створенні нових гуманістично орієнтованих моделей навчання й виховання, а специфіка - у логічному взаємозв'язку цілей, засобів та методів. Провідна роль у цьому процесі належить викладачеві вузу.

Викладач - це головний суб'єкт інноваційної діяльності вищої школи. Його вплив на процеси, що відбуваються в навчальному середовищі, є з усіх боків визначальним. Це одна з найскладніших і багатопланових професій, яка потребує різноманітних творчих та організаційних видів інноваційної діяльності. Рівень цієї діяльності значною мірою залежить від рівня розвитку інноваційного стилю викладача.

Таким чином, вузівська система покликана сьогодні забезпечити випускника, крім професійних знань, навичок, вмінь орієнтуватися в

життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливості постійного духовного самовдосконалення кожної особистості, формування інтелектуального і культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Оцінюючи і переоцінюючи історію вітчизняної освітньо-виховної галузі ми прагнемо не лише встановити наукову істину, яка тривалий час регламентувалась ідеологією, не лише переглянути з позицій сьогодення значення ідей і теорій, що колись панували або відкидались, але й намагаємося простежити і відтворити у всій повноті розвиток української історії вітчизняної педагогіки. Нині особливо активно вивчаються періоди національних визвольних змагань, 20-ті роки минулого століття, здобутки вчених-освітян діаспори [5, с.24]. У той же час проводиться мало досліджень, присвячених новітньому аналізу історико-педагогічного процесу радянської доби, зокрема доробку окремих вчених або діячів освіти, чия спадщина довгий час залишалася поза увагою численних дослідників.

Мета статі – розглянути дидактичні ідеї Я.Б. Рєзніка, на основі яких сформулювати основні методичні, психолого-педагогічні підходи до навчання та виховання.

Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу. Серед імен багатьох визначних українських педагогів, вчених, наукових діячів кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. (А.М. Астряба, А.С. Макаренка, М.П. Ніжинського та ін.), діяльність яких припала на час входження України до складу СРСР, є ім'я першого доктора педагогічних наук в Україні (1940), дослідника з проблем дидактики, виховання, школознавства, громадського діяча, педагога-практика із власним розумінням шляхів реформування шкільної освіти, керівника дослідного дитячого будинку, автора багатьох наукових праць, присвячених актуальним проблемам педагогічної теорії та практики, викладача та організатора середніх і вищих навчальних закладів України Якова Борисовича Рєзніка (1892-1952). Він був талановитим дослідником, вченим-теоретиком і практиком шкільного навчання, педагогом і популяризатором новаторських ідей, автором численних розвідок тогочасного передового педагогічного досвіду й майстерності вчителів [1-5].

Він був одним з перших в історії України, хто обґрунтував цілісну систему шкільного навчально-виховного процесу, зробив неocenний внесок для української освіти давши методичні рекомендації з дидактики та окремих методик, які позитивно вплинули на розвиток навчально-виховного процесу на початку ХХ ст. Вчений визначив основні види діяльності школярів і особливості їх психічного стану, що формують їх особистість та індивідуальність, відповідно до чого розробив методи навчання в загальноосвітній школі і цим здійснив найбільший вплив на теорію і практику навчально-виховного процесу.

Намагаючись розвивати навчання і виховання, Я.Б. Рєзнік поклав в основу своїх педагогічних пошуків фундаментальні принципи

глухонемых. – 1901. - 238 с.

4. Всероссийский съезд деятелей по обучению, воспитанию и призрению глухонемых, состоявшийся в Москве при Арнольдо-Третьяковском училище в 1910 году. Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и призрению глухонемых, который состоялся в Москве с 27 по 31 декабря 1910 г. // Составители Ф.А. Рау и А.Д. Дрожжина. - М.: Изд. Городского Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых, 1911. - 369 с.

5. Жития новомучеников и исповедников Российских XX века Московской епархии. Священномученик Владимир (Амбарцумов). - Тверь: Булат, 2003. – 512 с.

6. Исторический очерк деятельности Херсонского губернского земства за 1865-1899 гг. – Херсон: Изд. Херсонской губ. зем. управы, 1906. - Вып. III. – 277 с.

7. Карагозин А.И. История Запорожского края (1770-1917). – Запорожье: ЗГУ, 1998. - 285 с.

8. Немцы Херсонщины // Аннотированный перечень дел Государственного архива Херсонской области. – Одесса: Астропринт, 2002. – 224 с.

9. Отчёт Правления Симферопольского общества Трудовой помощи глухонемым за 1914 год. - Симферополь: Симф. гор. управление, 1915. - 58 с.

10. Перечень учебных школ всех типов Таврической губернии с краткими данными о них за 1905/06 уч. год. – Симферополь: Тип. Тавр. губ. земства, 1907. – 174 с. - С. 30.

11. Список населённых мест. – Херсон: Изд. Херсонского уездного земства, 1912. – 116 с. - С. 48.

12. Справочная книга по г. Симферополю на 1914 г. – Симферополь: Симф. гор. управление, 1913. – 87 с.

13. Членов С.В. Глухонемые и их обучение в Западной Европе и России. - Москва: 1897. – 118 с.

14. Янчук В. Состояние народного образования в Крыму в дореволюционный период // Симферопольская VII научная студенческая конференция ВУЗов г. Симферополя. – Симферополь: Крымский гуманитарный институт, 1969. - С. 64-65.

15. Дирекция народных училищ Таврической губернии. Немецкие училища. О закрытии и открытии училищ, распоряжения и переписка. 10.05.1909 – 25.12.1911. – Там само, оп. 1, спр. 2463, 416 арк. - 40.

16. Німецькі колонії на Херсонщині. - Фонд Р-297, оп. 1, спр. 268, 372 арк. с. 11-13.

17. Товарищество трудовой помощи глухонемым. Устав, списки членов, отчёты и др. документы. – ГА АР Крым. - Фонд Р-2246, оп. 1, спр. 2. – 85 арк.

Подано до редакції: 14.04.2006

УДК 371.09

ДИДАКТИЧНІ ІДЕЇ Я.Б.РЄЗНІКА ЯК ОСНОВА ДІЯЛЬНОСТІ НОВАТОРСЬКОГО ВНЕСКУ

Шевченко Світлана Миколаївна

молодший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки

Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України, м. Київ

Постановка проблеми. Радикальні зміни, що зумовлені, перш за все,

гуманістичними та демократичними зрушеннями у світогляді, ідеології, науці та культурі, зумовлюють необхідність вивчення та впровадження у навчально-виховний процес прогресивних ідей видатних педагогів. На використання кращого вітчизняного досвіду роботи з дітьми і молоддю, сприяння впровадженню якісно нових форм, методів і засобів навчання і виховання орієнтують положення, викладені в Державній національній програмі „Освіта („Україна ХХІ століття”)” (1994), в Законах України „Про освіту” (1996), „Про загальну середню освіту” (1999), „Про професійно-технічну освіту” (1998), в Національній доктрині розвитку освіти, Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи, Концепції національного виховання. Національна доктрина розвитку освіти на найближчі роки і перспективу ставить перед собою за основу створення

інформаційному просторі, ще й здатністю до спілкування, вмінням працювати в колективі і бути готовим до вирішення конфліктних ситуацій, до постійного оновлення та поповнення знань.

Педагогічні інновації все інтенсивніше впроваджуються в практику вищої школи й стають невід’ємною частиною всього навчально-виховного процесу. Інноваційне навчання орієнтоване на активний спосіб організації освіти, що передбачає організацію самостійної діяльності студента і його зацікавленості взаємодії з викладачем у процесі навчання. Воно дозволяє забезпечити процес самостійного формування схеми орієнтовної основи дій. При цьому одночасно досягається високий рівень мотивації навчання, що є найважливішою умовою включення студентів-істориків у творчу самостійну діяльність з високою активністю інтелектуальних, емоційних і вольових сфер психіки. Тобто, інноваційне навчання сприяє вирішенню одного з найважливіших завдань освіти - становленню творчої самостійності особистості.

Педагогічна діяльність викладача, як і будь-яка інша діяльність, характеризується відповідним стилем. Тривалий час вивчення індивідуального стилю професійної діяльності було виключно предметом психології, що призвело до виникнення психологічного підходу до аналізу закономірностей означеного феномену як властивості індивідуальності людини. Правомірність виокремлення психологічного підходу як провідного у теорії стилю зумовлена його значним впливом на педагогічні ідеї стосовно розгляду досліджуваного явища. Тому, на нашу думку, повний аналіз особливостей інноваційного стилю професійної діяльності майбутнього вчителя історії можливий за умов інтеграції психологічного та педагогічного підходів, перший з яких розглядає механізми, що діють в другому.

Слід зазначити, що різноманітність підходів до поняття інноваційний стиль діяльності, з одного боку, виступає як бар'єр, що заважає цілісному та структурному описові стилю діяльності особистості, а з іншого - несе в собі позитивний заряд, що вказує на багатогранність даного явища і на те, що для його пояснення неможливо використовувати вузькі рамки якоїсь однієї сфери.

Аналіз досліджень. Поняття - стиль є предметом психолого-педагогічних досліджень, що розглядають його різні аспекти: формування стилю, його корекція, виокремлення рівнів розвитку (Є.О. Климов, А.К. Маркова, В.С. Мерлін); різні типи стилів та характеристики когнітивних стилів (Є.А. Голубева, В.Н. Дружинін, Є. П.Ільїн); стилі спілкування та управління (Н.В. Бордовська, В.А. Кан-Калік, А.А. Реан, С.Д. Максименко, І.А. Павлов); співвідношення “внутрішнього” та “зовнішнього” у стилі (К.А. Абульханова-Славська, А.К. Маркова, А.Я. Ніконова, О.П. Саннікова).

Індивідуальний стиль розглядається психологами та педагогами в різних видах діяльності: трудовій та професійній (С.А. Гільманов, Є.О. Климов, Н.В. Клюєва, І.Ф. Ісаєв, Л.Д. Столяренко); навчальної (О.А. Конопкін, Н.Ю. Посталюк); педагогічної (В.І. Загвязінський,

В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, А.Я. Ніконова, В.А. Сластьонін) [1-9].

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні особливості інноваційного стилю діяльності майбутнього вчителя історії, показати місце зазначеного утворення в структурі професійно-особистісного становлення фахівця.

Виклад основного матеріалу. Слово “стиль” в перекладі з грецької мови означає знаряддя для праці, тобто знаряддя розумової діяльності. Стиль має зв'язок між індивідуальністю та середовищем. З одного боку, стиль створюється людиною, з іншого - виступає засобом будь-якої активності (неціленаправленої - поведінки й ціленаправленої діяльності), що перетворює середовище [5, с.158].

В психології поняття стиль першим використав А. Адлер (1927, 1929), засновник індивідуальної психології як напрямку у психоаналізі. Стиль, в його розумінні - результат взаємодії індивідуальних особливостей людини та соціального середовища, що обумовлюють стратегію та тактику поведінки і характеризують індивідуальний стиль життя, спрямований на компенсацію почуття власної неповноцінності [8, с.58].

Наступним кроком в розвитку стильового підходу було введення В.С. Мерлін поняття індивідуального стилю, він зазначає, що індивідуальний стиль діяльності зумовлюється своєрідністю дій, спрямованих на досягнення певної мети. Він підкреслює, що завдяки індивідуальному стилю виникають нові зв'язки між індивідуальними властивостями різних ієрархічних рівнів індивідуальності. Це відбувається через зміну характеру зв'язків між властивостями нервової системи та мотивами, спрямованістю особистості в певній діяльності, що створюють нову систему властивостей. В цьому проявляється системоутворююча функція стилю, що є “необхідною передумовою опосередкованої функції об'єктивних вимог діяльності у становленні новоутворень особистості”[6, с.153].

Класичним для вітчизняної концепції індивідуального стилю є підхід, обумовлений В.С. Мерлін [6] та Є.О. Климовим [3], який полягає у визначенні стилю не як окремих властивостей або особливостей активності індивідуальності, а як системи типологічно обумовлених засобів та прийомів діяльності. При цьому, успішність діяльності виступає ознакою сформованості стилю, а неуспішність - ознакою стихійно сформованого та типологічно неадекватного стилю.

Є.О. Климов підкреслює, що індивідуальний стиль – це сукупність загальних та індивідуальних способів роботи, що дозволяють максимально використовувати цінні якості людини та компенсувати її недоліки [4, с.287]. Важливим моментом, на який вказує автор, є виховання людини, яка характеризується єдністю типологічного та індивідуального, що проявляється в її своєрідному стилі діяльності. Формування “стандартного суб'єкту” призводить до сірості професійної діяльності. Важливою умовою майстерності, а значить, і успіху є побудова власного “почерку” діяльності, індивідуально-своєрідного стилю роботи, що визначає продуктивність

було палива та світла, у 1919 році школа припинила заняття. Діти із сіл були відпущені додому, а сімферопольські почали навчатися на квартирі у М.Г.Тяжелової. Туди ж були перевезені і швейні машини, на яких продовжували працювати дорослі глухонімі. З моменту остаточного встановлення радянської влади школа відновила свою роботу і перейшла в систему народної освіти Кримнаркомосвіти [2, с.32].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що Сімферопольська школа-притулок для глухонімих дітей поступово розширювалась і розвивалася, навчаючи своїх вихованців не тільки усної мови і грамоти, а й певної професії. Система навчально-виховної роботи будувалася за зразком найпопулярніших на той час російських училищ для глухонімих дітей. Правда, тяжкі роки Першої світової війни не дали їй можливості посправжньому розквітнути. Не набравши сил, цей заклад, приречений був на жалюгідне існування, оскільки в зв'язку з матеріальними нестатками переважної більшості населення приватні пожертвування значною мірою скоротилися.

Висновки. Узагальнюючи все вище викладене зазначимо, що це були перші спеціальні заклади такого типу в Таврійській губернії, які намагалися дати освіту ображеним долею глухонімих дітям будь-якої віри та національності. Звичайно, наше дослідження не претендує на вичерпну повноту у висвітленні питань розвитку спеціальних закладів освіти у Таврійській губернії в означений період, оскільки не могло охопити всі аспекти визначеної темою проблематики. Подальшого поглибленого вивчення потребують такі питання і проблеми як навчально-виховний процес у спеціальних закладах, уточнення певних розбіжностей у знайдених матеріалах, продовження ґрунтовного дослідження функціонування зазначених закладів.

Резюме. Стаття присвячена історії виникнення, розвитку та функціонування спеціальних освітніх закладів для глухонімих в Таврійській губернії у II половині XIX – на початку XX ст. Весь матеріал базується на двох закладах: Марійському училищі для глухонімих дітей німецьких колоністів в с. Тіге та Сімферопольській школі-притулку для глухонімих дітей. На їх прикладі у статті автором розкриваються основні етапи становлення та діяльності спеціальних освітніх закладів на півдні Російської Імперії у дореволюційний період.

Резюме. Стаття посвящена истории возникновения, развития и функционирования специальных образовательных заведений для глухонемых в Таврической губернии во 2-ой половине XIX – начале XX века. Весь материал базируется на двух заведениях: Мариинском училище для глухонемых детей немецких колонистов в с. Тиге и Симферопольской школе-приюте для глухонемых детей. На их примере автором раскрываются основные этапы становления и деятельности специальных образовательных заведений на юге Российской империи в дореволюционный период.

Summary. Clause is devoted to history of occurrence, development and functioning of special educational institutions for deaf-mutes in Taurian province in II to half XIX - beginning XX of a century. All material is based on two institutions: Mariinsk school for deaf-and-dumb children of German colonists in with. Tiego and the Simferopol school-shelter for deaf-and-dumb children. On their example in clause the author the basic stages of becoming and activity of special educational institutions in the south of Russian empire during the pre-revolutionary period reveal.

Література

1. Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей у УРСР. – К.: Рад. школа, 1968. – 320 с.
2. Аблятипов А.С. Интернатные заведения образования Крыма. История и современность. – Симферополь, 2004. – 216 с.
3. Богданов-Березовский М.В. Положение глухонемых в России. – СПб.: Тип. училища

кошти і для її розширення було найняте додаткове приміщення на куту Архівної та Менделєєвської вулиць, що дало можливість збільшити у 1915 р. кількість учнів до 31. Проте й надалі через обмеженість приміщення доводилося багатьом глухонімим дітям відмовляти в прийомі до закладу. У звіті за 1914 р. вказувалося, що в зв'язку з тіснявою довелося “обмежитися частковим навчанням ремесел і притому в тих кімнатах, в яких діти навчаються грамоти”. З 1914 по 1916 роки школою-притулком завідувала Хлебнікова А.Ф. [9, с.2]. (За даними М.Д. Ярмаченка, для навчання глухонімих дітей усної мови і завідування закладом була запрошена О.А. Виноградова, а з 1914 р. завідувачим став учитель К.Д. Крилов [1, с.64]). Ватоліна Л.О. продовжувала працювати вчителем. Марфа Георгіївна Тяжелова в ці роки патрунувала школу-притулок, тобто допомагала їй чим могла (наочними посібниками, підручниками, час від часу проводила уроки і т. д.) [14, с.64-65]. З 1916 по 1918 рік завідувачою закладом працювала Надія Володимирівна Четиркіна, яка прибула із Москви, а кухарем - Ксенія Юхимівна Голобородько. Лікаря при школі-притулку не було [2, с.19-20].

Звичайно, цей заклад не міг забезпечити Таврійську губернію навчанням і вихованням глухонімих: у ньому щорічно перебувало лише кілька десятків дітей. Наприклад, у січні 1914 р. в ньому перебувало 18 дітей [1, с.64]. Середня кількість дітей в закладі складала біля 35 чоловік віком від 8 до 18 років [2, с.19-20].

Документальні матеріали свідчать, що тільки у 1916 році Міністерство народної освіти вирішило видати Сімферопольській школі-притулку глухонімих одноразову допомогу в сумі 1560 крб. Звичайно, ця допомога не мала ніякого значення для розвитку навчального закладу інтернатного типу. Заклад існував переважно на кошти, що збиралися “Товариством” як пожертвування приватних осіб та окремих установ [1, с.64]. Завдяки енергійній діяльності керівників “Товариства” та на пожертвування Імператриці Олександри Федорівни, у вересні 1915 року в Сімферополі було куплено 2 десятини землі з двоповерховим будинком (він зберігся), надвірними будівлями та садом за 50 000 крб. для школи-притулку по вул. Бітакській у Поліни Осипівни Перовської, вдови Таврійського губернатора. Таким чином, заклад поступово ставав на міцний ґрунт. Біля будинку була велика земельна ділянка, на якій ріс фруктовий сад, алеї із багаторічних туй, великі клумби квітів та невелике господарство (корова, кінь та птиця). Входили на територію школи-притулку зі сторони вулиці Бітакської, по довгій алеї з вічнозелених туй. Воду діставали з глибокої криниці, яка знаходилася там, де зараз розташовується спортивний майданчик (матеріал з літопису школи.).

Знайдені матеріали свідчать, що у неспокійний час 1917 року в заклад, для проведення шеститижневих курсів, приїздив відомий професор Федір Андрійович Рау. Він ознайомив вчителів та вихователів з методикою навчання і виховання глухонімих дітей.

Радянська влада в Криму була встановлена не відразу. Влада часто змінювалась. Це був час пограбувань та розстрілів. У зв'язку з тим, що не

праці.

Немов Р.С. [7] визначає індивідуальний стиль діяльності як стійке поєднання особливостей виконання різних видів діяльності однією і тією ж людиною.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності – характерна для кожного вчителя система навичок, методів, прийомів, способів вирішення задач в процесі роботи. Ефективним індивідуальним стилем педагогічної діяльності є такий стиль, з допомогою якого вчитель постійно знаходить оптимальне поєднання в способі стимуляції, переорієнтації та мобілізації студентів, гнучко розв'язуючи педагогічну ситуацію в досягненні кінцевих навчальних та виховних цілей. Відповідний алгоритм цих поєднань в організації та регуляції ділової поведінки педагогів і характеризує індивідуальний стиль [5, с.160].

Тому, скільки педагогів - стільки індивідуальних стилів діяльності. Коли індивідуальний стиль відрізняє одного вчителя від іншого, то можна говорити про своєрідний "почерк" в стилі роботи, спілкуванні, вихованні, поведінці та керівництві.

Формування індивідуального стилю професійної діяльності вчителя повинно охоплювати інноваційні тенденції, відповідати суспільним вимогам, а найголовніше - сприяти позитивному ставленню вчителів історії до власної праці.

Інноваційний підхід до професійної педагогічної діяльності визначає специфіку індивідуального стилю професійної діяльності кожного педагога, бо вчитель-новатор завжди намагається створювати власні методичні модифікації, в яких розкриває свій професійний потенціал.

Оскільки не кожен індивідуальний стиль діяльності є творчим, а сама творча діяльність може виникнути і виникає лише на визначеному, достатньо високому рівні розвитку, представляється можливим збудувати рівневу ієрархію стилів діяльності. Стиль може бути уподібненим до стилю іншої людини, і лише частково самостійним. Даний рівень будемо вважати найбільш низьким, базовим. Кожна особистість, що розвивається, прагне оволодіти власним, неповторним, індивідуальним стилем діяльності. І якщо це відбувається свідомо або стихійно, людина на вищий рівень здійснення будь-якої життєдіяльності зокрема професійної. Тому способи та засоби виконання діяльності можуть носити суто індивідуальний характер. Коли, наприклад, , виробивши свій власний почерк, найбільш відповідний до його здібностей, типу нервової системи, особистісних якостей, всієї професійної діяльності день повторює одні і ті ж способи здійснення цієї діяльності, що виправдали себе, то в цьому випадку ми можемо говорити про наявність індивідуального стилю діяльності, але навряд чи він може бути охарактеризований як творчий.

На думку В.Н. Дружиніна, щоб творити, потрібно засвоїти зразок активності тієї людини, що творить, шляхом наслідування вийти на новий рівень оволодіння культурою і самостійно рухатись далі [1].

Творча педагогічна діяльність - це сукупність дій в постійно змінній ситуації, що вимагає від професійної відкритості новому; творчих дій,

способів, прийомів, умінь, техніки, технології реалізації педагогічної діяльності володіння декількома видами педагогічної діяльності, вільного, легкого переходу від одних до інших, виконання професійної діяльності в змінних і особливих ситуаціях; створення і впровадження нових способів педагогічної діяльності, інновацій в педагогічний процес, умінь, пов'язаних з емоційно-виразною сферою педагога.

Привласнюючи чужу, та творчу, оригінальну теорію і використовуючи її в нових умовах, в новій соціальній ситуації, вносячи в неї елементи новизни на рівні модифікації, переконструювати людина вже творить, а її індивідуальний стиль набуває творчого характеру.

Тільки після такого «творчого наслідування», за наявності внутрішньої мотивації людина здатна піднятися на вищий рівень творчого стилю діяльності, який ми назвемо індивідуально-творчим стилем, саме такий стиль дозволяє творчо використовувати чужий досвід, але і продуктувати нове, оригінальне.

Творчий стиль педагогічної діяльності - це система способів і тактик, що забезпечують вихід історії за межі нормативної педагогічної діяльності і що збагачують її оригінальними, нестандартними педагогічними знахідками, відкриттями. Виділимо основні структурні компоненти творчого стилю діяльності.

Це, перш за все, його креативний компонент, в якому домінують інтелектуальні здібності, що забезпечують: зіркість у пошуках педагогічних проблем; цілісність сприйняття педагогічного процесу (здатність узагальнювати досвід творчої діяльності інших, здатність побачити нове в звичній професійній діяльності); критичність, гнучкість, оригінальність мислення (здатність аналізувати, порівнювати різні педагогічні концепції, новації, способи педагогічної діяльності, здатність пояснювати, доводити і обґрунтовувати свої способи діяльності, свою точку зору, здатність відмовитися від звичних способів діяльності, якщо вони не відповідають умовам, що змінилися, здатність бачити і проблеми в реалізації педагогічної діяльності); легкість генерування ідей (здатність генерувати нові способи педагогічної діяльності, новий зміст, нові технології навчання і т.д.); здатність бачити декілька способів однієї проблеми; готовність пам'яті (здатність передбачення результату педагогічної діяльності, здібність до асоціативних зв'язків, на підставі чого з'являється можливість рішень педагогічних задач).

У креативну підструктуру входять також особистісні якості, такі як здатність «переступити» через звичні рамки; готовність до ризику (незалежність думок, оцінок); самостійність; відсутність звички до категоричних думок; ініціативність; винахідливість; впевненість при невизначеності; сміливість; вразливість; допитливість; схильність до «гри»; гумору.

Оцінний компонент творчого стилю педагогічної діяльності в собі: усвідомлення себе творчим; уміння прогнозувати декілька варіантів виконання педагогічної діяльності на основі оцінки досягнутих результатів; уміння, аналізуючи, проєктувати свою майбутню творчу діяльність; уміння

будувалася за зразками найпопулярніших на той час російських училищ для глухонімих. Глухонімих дітей навчали усної мови, грамоти та ремесел, щоб згодом вони могли своєю працею заробляти собі кошти для життя.

Професійній підготовці глухонімих надавалось виключно велике значення. Уже в першій рік існування закладу працювала кравецька майстерня, де виготовляли жіноче вбрання та білизну. Проте через деякий час цю майстерню закрили і замість неї відкрили майстерню з в'язання на машині панчіх. З 1915 р. в школі-притулку почали працювати токарна і столярна майстерні, де учнів привчали до самостійної праці. Для хлопчиків придбали 5 відповідних верстатів, а для дівчаток - 4 в'язальні панчішні машини [1, с.64-65]. В цей час і до 1928 р. в ній працювали майстринями випускниці 1912-1913 рр. - Олександра Шептешенко (Шухман), Поліна Андрющенко та Євдокія Таратухіна (Цюсінська).

В 1909 році із притулку Фабра М.Г. Тяжелова разом зі школою переїздить у будинок інженера Садовського (чоловіка її дочки), в якому заклад знаходився до 1912 року (будинок зберігся – знаходиться в кінці вулиці Леніна.) [14, с.64-65].

З архівних та літописних джерел ми встановили, що у листопаді 1912 р. в м. Сімферополі було організовано «Товариство трудової допомоги глухонімих» [17, с.2]. Мета «Товариства» - надання трудової допомоги глухонімих та розумово відсталим людям в Таврійській губернії, навчання грамоті та ремеслам. Секретарем цього «Товариства», яке розташовувалось в будинку Шлеє по вул. Лазаревській, була призначена М.Г. Тяжелова. На початку січня 1913 р. «Товариство» взяло під свою опіку спеціальну школу-притулок для глухонімих дітей Таврійської губернії, яка 31 січня 1913 р. була переведена в найняте приміщення у Новому місті, кут вулиць Спаської та Лугової, в будинок Шугаєвської. М.Г. Тяжелова офіційно була призначена «Товариством» завідуючою школою-притулком (за інформацією відомого вітчизняного дослідника історії сурдопедагогіки М.Д. Ярмаченка, заклад був відкритий на кошти Андрія Миколайовича Кузьміна, який пожертвував на цю справу 2000 крб. [1, с.63-64]). Вчителькою призначили Л.О.Ватоліну, а вихователькою і вчителем ручної праці - Хлебнікову Антоніну Федорівну, яка працювала в школі-притулку з 1912 року (і по 1941 рік). З цього часу заклад утримувався на кошти «Товариства». Прийом учнів здійснювався через «Товариство трудової допомоги глухонімих» [12, с.63,85]. Правління «Товариства» детально вивчало досвід роботи інших училищ, їх навчальні плани та програми. 28 жовтня 1914 р. голова правління звернувся до начальника Маріїнського училища глухонімих в с. Мурзинки з проханням «вислати програму класних занять Маріїнського училища глухонімих». На початку листопада цього року М.Лаговський надіслав ці програми Сімферопольському закладу.

В 1913 р. Тяжелова М.Г. залишила школу-притулок. Завідувати закладом глухонімих призначили Ватоліну Л.О., яка керувала ним до 1914 року [14, с.64-65].

Зазначимо, що у 1914 році школа-притулок перейшла на державні

дискримінаційних заходів у відношенні до німців Херсонщини [8, с.3].

В Херсонському архіві збереглися документи про застосування заходів згідно наказам від 2 лютого та 13 грудня 1915 р., в яких йшлося про ліквідацію німецьких товариств, конфіскацію земель та майна колоністів [5]. В той же час відбулися корінні зміни в топонімії німецьких волостей, коли всім населеним пунктам з німецькими назвами були присвоєні російські [16, с.11-13].

Про подальшу долю цього самобутнього закладу на теренах України, на жаль, нічого не відомо.

Отже, підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що хоч це училище і знаходилось на території Російської імперії, але виникло в німецькій колонії і мало свою специфіку. Воно перебувало в дуже хорошому стані, розташовувалось в окремому приміщенні і не мало фінансових проблем. Навчання було обов'язковим для всіх без винятку дітей. Метод навчання був виключно усний. Учням давали загальноосвітню підготовку і привчали їх до трудового життя. Цей заклад не входив у загальнодержавну шкільну мережу Росії, а утримувався громадою. Під час Першої світової війни училище припинило своє існування.

Іншим закладом, який існував у Таврійській губернії, була Сімферопольська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для глухих дітей. Як свідчать документальні матеріали, до 1907 року освіта в Криму для глухих дітей була взагалі недоступною. Час був тяжкий, маса людей залишалась в темноті та відсталості. Але і тоді знаходились люди, які намагалися допомогти таким обездоленим в царській Росії як глухонімі. Їм хотіли дати в руки ремесло та навчити грамоті. Такими людьми в Сімферополі були Тяжелова Марфа Георгіївна і Ватоліна Лідія Олександрівна.

В 1907 році дружина священника, протоієрея І.Тяжелова Марфа Георгіївна на благодійні кошти у себе на квартирі відкрила школу для глухонімих дітей, фактично інтернатний заклад. Квартира знаходилась в приміщенні притулку Фабра для хлопчиків (нині приміщення МОІН АР Криму, Совнаркомовський провулок, 3).

В зв'язку з тим, що школа-притулок для глухонімих була відкрита в місті вперше, вік учнів коливався від 6 до 26 років. Перший час в ній навчалось 14 дітей. Незважаючи на те, що Крим являв (і являє) собою поліетнічний регіон, у цьому закладі мали змогу працювати вчителями і навчатися діти будь-яких національностей. М.Г. Тяжелова була одночасно завідуючою і вчителем. Окрім неї була ще одна вчителька - Ватоліна Л.О. (1879-1948). Народилась вона в Керчі, отримала середню освіту (медичну і педагогічну). Потім закінчила, як і І.Тяжелова, курси для сурдопедагогів в Петербурзі. Л.О. Ватоліна загалом пропрацювала в Сімферопольській школі для глухонімих дітей більше 25 років, з 1907 по 1935 рр. Вона вирізнялась великим працелюбством та охайністю. Користувалась великою повагою оточуючих.

Проаналізовані нами документи свідчать про те, що система навчально-виховної роботи в Сімферопольській школі-притулку

відмовитися від ідеї, способів діяльності, якщо вони не дають бажаних результатів; уміння дати оцінку рефлексії свого стану, самопочуття, визначити, наскільки це заважає або допомагає здійсненню творчої педагогічної діяльності; уміння «зупинитись», дати оцінку рефлексії, своїм діям і при необхідності внести потрібні корективи, здібність до самооцінки способів виконання творчої педагогічної діяльності.

Сластьонін В.А., вважає, що творчий характер педагогічної діяльності спричиняє особливий стиль розумової діяльності педагога, пов'язаний з новизною й значимістю її результатів, викликаючи складний синтез всіх психічних сфер (пізнавальної, емоційної, вольової й мотиваційної) особистості вчителя. Особливе місце в ньому займає потреба творити, що втілюється в специфічних здатностях і їхньому прояві. Однією з таких здатностей є інтегративна та високо диференційована здатність мислити педагогічно. Здатність до педагогічного мислення, що є по своїй природі й змісту дивергентним, забезпечує вчителю активне перетворення педагогічної інформації, вихід за межі тимчасових параметрів педагогічної реальності. Ефективність професійної діяльності вчителя залежить не тільки й не стільки від знань і навичок, скільки від здатностей використати дану в педагогічній ситуації інформацію різними способами й у швидкому темпі. Розвинутий інтелект дозволяє вчителю пізнавати не окремі педагогічні факти і явища, а педагогічні ідеї, теорії навчання й виховання учнів. Рефлексивність, гуманізм, спрямованість у майбутнє і ясне розуміння засобів, необхідних для професійного вдосконалення й розвитку особистості учня, є характерними властивостями інтелектуальної компетентності вчителя. Розвинене педагогічне мислення, що забезпечує глибоке значеннєве розуміння педагогічної інформації, переломлює знання способів діяльності через призму власного індивідуального професійно - педагогічного досвіду й допомагає знаходити особистісний стиль професійної діяльності [9].

Креативний (вищий) рівень відрізняється стійкою спрямованістю на творчу педагогічну діяльність. Педагог володіє практично всіма необхідними інтелектуальними особливостями і якостями, що характеризують його як творчу особистість. здатний бачити «віяло» варіантів однієї і тієї ж ситуації в нестандартних умовах, знайти оптимальний варіант.

Творчий стиль діяльності є базовим компонентом загальної освіти - професійної культури майбутнього педагога, різновидом якої, в свою чергу, виступає професійно-педагогічна культура викладача вищої школи. Як суб'єкт професійно-педагогічної культури, вузівський викладач повинен володіти такими критерійними і рівневими характеристиками: 1) мати широкий діапазон професійного педагогічного мислення, володіти його категоріально-понятійним і концептуальним апаратом; 2) орієнтуватися у сфері предмета, що викладається, володіти ним на високому рівні; володіти здібністю до трансформації змісту в діяльнісно-комунікативну форму; 3) сформувані в собі мотиваційну і практичну готовність до різних педагогічних функцій; 4) володіти сучасними технологіями виконання

різних педагогічних функцій: таких, що інтелектуально розвиває, особистісно формує, функціями педагогічного аналізу, проектування, експертизи; 5) мати дослідницький потенціал; 6) характеризуватися саморозвиваючою активністю.

Отже, функція творчого компоненту полягає у розвитку здібностей вчителів історії до інноваційної діяльності, яка розкриє багатство їхньої індивідуальності. Саме означений компонент грає провідну роль у формуванні інноваційного стилю професійної діяльності майбутніх вчителів історії, бо творча діяльність завжди забезпечує розвиток та прояв індивідуальності особистості, що сприяє продуктивній педагогічній взаємодії.

Вказані характеристики формуються в процесі навчання майбутнього педагога у вузі, є результатом самостійної роботи оволодіння професією, виступають в прагненні викладача до особистісного самовдосконалення. Одночасно вони складають основу інноваційного стилю педагогічної діяльності» [6].

Стиль діяльності пов'язаний із стилем саморегуляції. Обидва розглядаються як дві взаємозв'язані сторони цілісного індивідуального стилю активності, діяльності людини. В останнє десятиліття в освіту включаться поняття когнітивного стилю, що визначає особливості пізнавальної діяльності, характеризується полінезалежністю, диференціацією, аналітичністю. В даний час поняття «стиль» трактується в дуже широкому контексті: як стиль поведінки, стиль діяльності, стиль керівництва (лідерства), стиль спілкування, когнітивний стиль і т.д. [2, с.280].

Когнітивний стиль - це формально-динамічна характеристика інтелектуальної діяльності, яка не пов'язана із змістовними (результативними) аспектами роботи інтелекту.

Окрім того когнітивний стиль трактується переважно до відповідних способів інтелектуальної поведінки, які в найбільшій мірі відповідають пізнавальним нахилам і можливостям даного суб'єкта [1, с.283].

Останнім часом в дослідженнях когнітивних стилів з'явився ряд нових тенденцій. Перш за все розширився перелік тих індивідуальних різновидів, які розглядаються як когнітивний стиль. Конвергентність - дивергентність, (вузький сфокусований, логічний або широкий, відкритий асоціативний спосіб рішення проблем), внутрішній (різновиди в орієнтації на себе чи на фактори оточення), адаптивний - інновативний стиль (перевага схильність переформулювати виділяти нові перспективи при вирішенні проблем), вербалізацію - візуалізацію (перевага в використанні вербальної або візуальної стратегії в процесі переробки інформації) [1, с.302].

На даний момент когнітивні стилі можна об'єднати в дві групи. До їх числа відносять: 1) цілісний - аналітичний стиль - що характеризує тенденцію суб'єкта переробляти інформацію на рівні цілого, або частин; 2) вербальний - образний стиль, що характеризує схильність суб'єкта репрезентувати інформацію в ході свого мислення вербально чи візуально.

У “Переліку навчальних шкіл всіх типів Таврійської губернії з короткими даними про них за 1905/06 н. р.” ми зустрічаємо деяку розбіжність з попередніми даними. Тут зазначено, що “в училищі працюють 4 вчителі; навчаються 36 учнів: 24 хлопців та 12 дівчат. Заклад закінчило 3 дівчинки” [10, с.30]. Справжні цифри нам не вдалося з'ясувати.

Завдяки знайденим матеріалам нами встановлено, що у 1910 році вчителем у закладі працював Янцен Генріх Генріхович. У 1910 р. він брав участь у Третньому Всеросійському з'їзді сурдопедагогів, який проходив у Москві [4, с.317]. У 1911 р. завідувачем закладу був В.Гудерманн.

Педагогічний колектив багато уваги приділяв підвищенню якості навчально-виховної роботи в училищі. Це видно з документу, який нам вдалося знайти і який стосується діяльності цього закладу. На нашу думку, буде цікаво з ним ознайомитися. В червні 1892 року Директору народних училищ Таврійської губернії надійшов лист (№ 927 від 30. 06. 1892 р.) від інспектора народних училищ М.Соловйовича. Він пише, що “Молочанська менонітська навчальна рада, бажаючи заповнити вільну учительську вакансію в Маріїнському училищі для глухонімих і не знаходячи відповідної кандидатури в Росії, просить йому дозволити запросити на два роки вчителя-іноземця із закладу Фатера у Франкфурті-на-Майні.

Відповідно до цього прохання повідомляю, що Молочанська менонітська навчальна рада в 1892 році відряджає за кордон вибраного кандидата для вивчення методів навчання глухонімих. Але в даний час, до його повернення, викликає іноземця на два роки, оскільки ґрунтовна підготовка до цієї справи вимагає не менше двох років. Допущення іноземця Езенвейна в училище для глухонімих послідувало відповідно дозволу Опікуна округу від 2 лютого 1888 р. за № 250 та погоджене з Таврійським губернатором про політичну і моральну благонадійність Езенвейна” [15, с.40].

З приводу діяльності школи Є.В. Членов зазначав: “Відродно також бачити, як багато уваги вчителі надають своєму власному розвитку і удосконаленню, що безпосередньо відображається на успіхах учнів. Вчителі відвідують уроки товаришів; майже щоденно, у вільні години, радяться між собою про виховання та навчання учнів, відвідують іноді сусідні початкові та центральні училища, бувають присутніми на з'їздах сільських учителів. Для закладу передплачуються найновіші твори і журнали з навчання і виховання глухонімих. Вчителі відряджаються для поповнення освіти в Петербурзьке училище, на курси ручної праці і т.д. В щорічних звітах також містяться вказівки на відрядження вчителів за кордон.

Не дивно, що в цьому сільському закладі досягаються результати, які задовольняють навіть суворі вимоги, і ми цілком довіряємо словам Bericht'a (укладача звіту за 1894/95 н. р.), коли він говорить, що всі прихожани в церкві досить чітко чули, коли учні, які закінчили училище, промовляли “Gredo” [13, с.95-97].

Антинімецькі компанії кінця XIX - початку XX ст., які досягли свого апогею в роки Першої Світової війни, призвели до широкомасштабних

навчалось біля 20-25 учнів, які проживали в ньому і знаходились на повному утриманні. Плату вносили лише деякі учні, тому за всі 10 років її було отримано лише 8 000 крб. Тим не менше, співчуття менонітів покривали всі витрати. Біля 2/3 всього бюджету становили добровільні пожертвування друзів на навчання глухонімих [1, с.26].

Як свідчать документальні матеріали, в училище приймалися глухонімі діти віком від 6 до 10 років, інколи й з вадами розумового розвитку. За навчання і харчування з кожного учня брали плату - 135 крб. на рік. Діти бідних батьків користувалися певними пільгами, а подекуди приймалися і зовсім безкоштовно. Навчання тривало 8 років. У закладі навчалось приблизно від 20 до 30 учнів. При ньому був невеликий інтернат. Прихожих учнів не було. Училище утримувалося на відсотки із власного капіталу, пожертвування та плату за навчання [13, с.96]. Чітка програма навчання була відсутня, але в училищі постійно вивчалися наступні предмети: постановка звуків, читання з губ, усна мова, закон божий, читання, письмо, арифметика, географія, історія Росії, каліграфія, креслення, ручна праця і рукоділля для дівчаток. Для ручної праці виділявся спеціальний будинок, де учні (переважно хлопчики) працювали під керівництвом окремих вчителів. Для хлопчиків викладалися ручна праця (робота з деревом), дівчата навчалися переважно кравецької справи, вишивання, шиття і в'язання тощо [1, с.26]. Заняття відбувалися щодня і тривали по 5 годин, ще одна година була відведена на підготовку. Заняття ремеслами тривали 6 годин на тиждень [13, с.96]. Усі учні привчалися до сільськогосподарської праці. Отже, в школі багато уваги приділялося підготовці глухонімих дітей до трудового життя. Метод навчання був виключно усний [1, с.26]. В закладі практикувалися ігри на свіжому повітрі та прогулянки.

Вже у 1895 році в училищі навчалось 16 учнів: 13 хлопців і 3 дівчини, а з часу заснування закладу - 62 учні [13, с.32,84,96]. У звіті училища за 1904/05 н. р. зазначено, що "всіх учнів було 33: 17 хлопців і 16 дівчат. Весною 1905 року вибули 3 дівчини, які закінчили повний курс навчання. Передбачаючи на новий навчальний рік збільшення кількості вихованців до 40, опікунська рада вирішила запросити 4-го вчителя в особі А.Іну, який отримав спеціальну підготовку у Франкфурті-на-Майні. Жіночого рукоділля в закладі навчала колишня учениця Тігського училища; хлопці, під керівництвом вчителя Янцена, займалися ручною працею і плетінням кошиків та ін. Вироби щорічно продавали під час публічних іспитів. В звітному році за них отримали 1593 крб. 45 к. Утримання училища обійшлося в 10105 крб. 69 к., прибуток становив 15488 крб. 33 к. Висока цифра витрат, при такій кількості вихованців, пояснювалася тим, що всі (три) вчителі і економ отримували по 1200 крб. на рік (за наявності наданих квартир). Прибутки склалися з церковного кружечного збору, пожертвувань, плати за навчання, відсотків з капіталу та грошей, отриманих за продаж виробів учнів. Опікун училища І.Вибе, з приводу залишення ним своєї посади, звертався до менонітів з проханням продовжувати допомагати училищу і при новому опікуні" [7, с.130-131].

Таким чином, когнітивний стиль у широкому розумінні - це характерний для особистості спосіб вивчення реальності; у вузькому розумінні - це індивідуально своєрідний спосіб переробки інформації.

Проведений аналіз індивідуального, когнітивного та творчих стилів діяльності педагога дав можливість сформулювати поняття інноваційного стилю, як інтегрованого явища, яке об'єднує основні ознаки всіх цих стилів.

Інноваційний стиль діяльності - це сукупність загальних та індивідуальних способів роботи, стійка система творчих інноваційних прийомів, методів та технологій, які основані на засвоєнні та аналізі сучасних інновацій, та вміння їх впроваджувати в навчально-виховний процес. Таке визначення даної дефініції вказує на багатогранність даного явища і на те, що для пояснення його сутності треба використовувати в комплексі основні ознаки різних стилів.

Особливістю інноваційного стилю є його унікальність - це унікальний спосіб, обраний кожним педагогом для виконання своєї педагогічної цілі, це інтегрований стиль пристосування до формування власної педагогічної діяльності. Він базується насамперед на інноваційному потенціалі викладача, сформованому в ході соціально-освітніх нововведень. Виразенням цієї специфіки є стиль діяльності викладача з впровадженням нових елементів у зміст, організацію та управління навчально-виховним процесом вузу.

Основними складниками інноваційного стилю є: інноваційні знання, інноваційно значущі уміння та навички, інноваційні цінності, ставлення до інноваційної діяльності тощо. Значною мірою інноваційний стиль викладача визначається наявністю в нього конкретних особистісних якостей, таких як громадянська відповідальність і соціальна активність, високий рівень інтелекту, волі, цілеспрямованість, професіоналізм.

Під рівнем інноваційного стилю кожного викладача ми розуміємо соціальний духовний стан, притаманний лише йому, відмінний від інших як за ступенем сформованості елементів, так і за індивідуально-особистісними характеристиками. Сучасний педагог, враховуючи освітні інновації, попередній педагогічний досвід, професійні вимоги, особливості вихованців, педагогічну ситуацію, здатний сформувати власний інноваційний стиль діяльності, який передбачає вміння бачити переваги стандартних програм та долати їх недоліки, впроваджуючи інноваційні засоби подачі матеріалу за власною методикою діяльності.

Викладач ВНЗ - не лише професія, сутність якої - передавати знання, а й висока місія творення особистості, утвердження людини в людині. Чим вищий рівень інноваційного стилю педагога, тим повніше буде втілене в життя його найважливіше покликання - формування інноваційного потенціалу нації.

Висновки. Отже, нове бачення місця і ролі майбутнього вчителя історії диктує нові підходи до його професійної підготовки, а інноваційна педагогічна діяльність є запорукою успішності цього процесу. Необхідною передумовою ефективності самої інноваційної діяльності є критичне

осмислення вже досягнутого в теорії і практиці освіти і його наступна проєкція на особистість вихованця.

Резюме. У статті автор розглядає особливості інноваційного стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя історії.

Резюме. В статье автор рассматривает особенности инновационного стиля педагогической деятельности будущего учителя истории.

Summary. In clause the author considers features of innovative style of pedagogical activity of the future teacher of history.

Література

1. Дружинин В.Н., Ушакова Д.В. Когнитивная психология. – М.: ПЭРСЭ, 2002. – 480 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
3. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических особенностей нервной системы. – Казань, 1969. – 189 с.
4. Климов Е. А. Психология. – М.: ЮНИТИ, 1997. – 288 с.
5. Клюева Н.В. Педагогическая психология. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: – 1986.
7. Немов Р.С. Психология. Кн..1. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 600 с.
8. Радугин А.А. Психология и педагогика. – М.: Центр, 1999. – 254 с.
9. Сластенин В.А. Педагогика. – М.: Академия, 2003. – 576 с.

Подано до редакції 19.03.2006

УДК 371.65

МОЖЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ЛІТНІХ ТАБОРАХ

Сай Дмитро

студент п'ятого курсу

Миколаївський державний університет ім. П. Могили

*Головне не скільки ми жертвуємо,
а скільки любові ми вкладаємо у пожертву.
Мати Тереза*

Постановка проблеми. Діти – це наше майбутнє. Ця фраза була, є і буде актуальною попри всю її банальність. Діти-інваліди були тисячу років тому, є вони і зараз. Єдине що змінилося за ці століття, так це заклади, які опікуються ними. Ще у першій половині ХІ ст. у Києво-Печерській лаврі відкрився притулок для дітей, у якому окрім сиріт, хворих та убогих, перебували так звані калічні діти (глухі, сліпі, недоумкуваті). На утримання закладів громадської опіки передбачалася частина коштів від княжих прибутків, яка передавалася монастирям. Сьогодні цю функцію перебравли на себе школи-інтернати та дитячі будинки.

За статистичними даними в Україні нараховується більш ніж 150 тисяч дітей з особливими потребами, з яких лише близько 10 відсотків перебувають у державних спеціальних навчальних закладах, будинках для дітей-інвалідів. Решта виховується і отримує необхідний догляд у своїх родинах [7]. Одним із головних завдань школи є підготовка випускників до адаптації в сучасних економічних умовах, до їх включення в незнайомий, складний світ виробничих, ділових і людських стосунків. Але, як свідчить практика, випускники спеціальних шкіл-інтернатів виявляються неконкурентоздатними на ринку праці у зв'язку з цілим рядом обставин [6].

Більшість дітей-інвалідів позбавлена головного права, що визначено у Конвенції про права дитини, а саме "зростання в сімейному оточенні, в

ця школа не входила в загальнодержавну шкільну мережу Росії, а утримувалася громадою аж до початку Першої світової війни [6, с.42-43].

Архівні та літописні джерела свідчать про те, що спроби навчати глухонімих у німецьких селах України відносяться до 80-х років ХІХ ст. У 1874-1876 рр. серед колоністів поселився А.С. Амбарцумов, вірменин за походженням, який перед цим отримав у Німеччині спеціальну підготовку в справі навчання і виховання глухонімих [3, с.200]. Амбарцумов Єгорович Амбарцумов походив з міста Шемахи Бакинської губернії і був почесним громадянином цього міста. Разом з Федором Андрійовичем Рау він був одним із основоположників навчання і виховання глухонімих у Росії [5, с.206]. Він узяв до себе на навчання кілька малолітніх глухонімих колоністів. Проте, як зазначає М. Богданов-Березовський, А.С. Амбарцумову не вдалось здійснити свій задум тому, що через бідність батьки не могли платити за навчання своїх дітей [3, с.200].

У 1880 р. меноніти вирішили організувати власне училище для глухонімих. У 1881 р. вони отримали дозвіл на відкриття такого закладу під назвою "Маріїнське училище для глухонімих". Але фактично воно почало працювати тільки з січня 1885 р. [1, с.26].

В книзі Членова Є.В. "Глухонемые и их обучение в Западной Европе и России" ми знаходимо такі дані: "В 1885 році меноніти Таврійської губернії, бажаючи прийти на допомогу своїм глухонімих, вирішили заснувати школу і відкрили її в будинку однієї приватної особи, яка безкорисно надала його для цієї мети в селі Блюменорт (Blumenort), Орлофської волості Бердянського повіту Гальштаттського округу і запросили вчителя-спеціаліста. Справа, започаткована з ініціативи однієї людини, до якої приєднались ще декілька, незабаром зустріла загальне співчуття. Скромно, без шуму, без особливої напруги, вона постійно прогресувала, завдяки усвідомленню загальної потреби і бажаним допомогти їй. Через два роки кількість учнів у школі значно збільшилась і цей будинок виявився надзвичайно тісним" [13, с.95-96]. Додамо до матеріалу Є.В. Членова один факт. Школу відкрили у 1887 р. в будинку пастора Баумана [7, с.215]. Ми з'ясували, що у 1887 р. в сусідньому селі Тіге (Tiege), розташованому на правому березі р. Інгулець та заснованому ще в 70-х рр. ХІХ ст. німецькими переселенцями з Таврійської губернії, на кошти менонітського братства було розпочато будівництво власної спеціальної великої двоповерхової цегляної будівлі, яка в наступному році була збудована. В 1889 р. училище перевели у нове приміщення. На цей час воно вже було трикласним. Добре виконаний макет цієї будівлі, з її внутрішніми пристосуваннями та обстановкою, був серед експонатів виставки, влаштованої при II Всеросійському з'їзді сурдопедагогів, і, судячи з макету, заклад був досить добре обставлений. Окрім того, ми маємо ще один доказ того, що умови проживання вчителів і вихованців цього училища були на належному рівні. В короткому звіті за 1894/95 н. р. зазначено, що в середньому за 10 років один учень обходився училищу біля 321 крб. Вже в 1889 році воно мало основний капітал в 12 000 крб., кошти і бюджет якого поступово і постійно збільшувалися. В цей час в училищі

глухонімих, які існували на території Таврійської губернії у II половині XIX – на початку XX ст [5].

На сучасному етапі розвитку вітчизняної сурдопедагогіки постало питання про ґрунтовне вивчення даних закладів. Проведене мною, під керівництвом М.Д. Ярмаченка, подальше дослідження дало змогу зібрати значну кількість нового фактологічного матеріалу про ці заклади, які стосуються всіх сторін їх життя і діяльності, що дає змогу розширити наше уявлення про їх виникнення, розвиток та функціонування.

Головним завданням даної статті є новий виклад матеріалу про спеціальні заклади на території Таврійської губернії у II половині XIX – на початку XX ст. з урахуванням даних, отриманих при подальшому їх дослідженні.

Виклад основного матеріалу. У проведеному нами дослідженні увага звернена на спеціальні навчально-виховні заклади для глухих, які існували на території України до 1917 р. На той час таких закладів було два. Один з них знаходився на території сучасної Херсонської області у с. Кочубеївка (до 1915 р. - Тіге), інший і на сьогодні знаходиться у Кримській АР. Мова йде про Сімферопольську спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для глухих дітей. Обидва заклади становлять певний інтерес для фахівців-сурдопедагогів та широкого кола громадськості.

Спочатку ознайомимось зі спеціальним закладом, який носив назву Маріїнське училище для глухонімих дітей німецьких колоністів в с. Тіге.

Архівні документи свідчать, що німці Херсонщини, не дивлячись на тривалість свого проживання в місцях поселень, повністю зберегли свою самобутність. Вони відрізнялись від жителів інших національностей своєю мовою, вищим економічним та освітнім рівнем, організацією побуту, формами самоврядування, ставленням до релігії. Німці, які належали до різних релігійних конфесій (меноніти, лютеранці), зберегли прихильність своєму віросповіданню навіть в місцях спільного проживання [11, с.48]. Тенденції до відокремлення мали найбільший прояв серед менонітів, які зуміли створити цілий ряд зразкових господарсько-культурних організацій, що сприяло їх розвитку [16, с.11-13]. До їх числа входили і освітні заклади. Німецька національна школа мала свою специфіку, оскільки була розташована, переважно, в сільськогосподарських колоніях - місцях компактного проживання німців на півдні України. Подібне локальне існування, традиційно-культурний потяг нації до освіти, доброзичливе ставлення влади до працелюбного, дисциплінованого християнського народу були основою збереження і розвитку німецької національної школи. В німецьких колоніях школи перебували в дуже хорошому стані. Вони майже завжди розташовувалися в окремих будівлях і лише в деяких випадках при волосних управліннях. Вчителями в них працювали місцеві колоністи, які отримували від громади із особливого шкільного збору від 150 до 300 крб. платні, квартири і утримання. Навчання було обов'язковим для всіх без винятку дітей, тому неграмотних майже не було. Німецькі школи відрізнялися високою якістю організації освітньої справи. Лише німці були тією національністю, яка мала суто свою національну школу і

атмосфері щастя, любові і розуміння", а також можливості жити в умовах, "...в яких діти можуть брати активну творчу участь у соціальному і політичному житті своїх країн" [6].

Мета статті – розкрити та проаналізувати сутність та можливості реабілітації дітей інвалідів у літніх таборах.

Аналіз досліджень. Проблеми соціальної адаптації дітей з особливими потребами та сиріт науковці вже давно приділяють багато уваги (А. С. Макаренко, С.А. Калабін, І.Е. Католіков, В.В. Морозов, Мильнікова Г.Л.). З кожним роком з'являються нові методики соціалізації та адаптації таких дітей до суспільства і суспільства до них. [1-7]

Виклад основного матеріалу. Спеціальною освітою, яка дає шанс соціально-психологічній адаптації у сучасному суспільстві, охоплено трохи більше 18 тисяч дітей з особливими потребами. Це означає, що решта дітей мають усі підстави "не влитися" в суспільне життя. Але перебування у спеціальних закладах теж не гарантує світлого майбутнього, це підтверджує висока кількість самогубств серед випускників даних закладів та їх криміналізованість. Сутність проблеми поганої соціальної адаптації дітей полягає (з-поміж інших) у нерозвиненості та застарілості програм з соціальної адаптації, а також у невідповідності суспільства до цього процесу. Члени нашого суспільства, люди, хоч і висловлюють співчуття таким дітям, але ще не готові до їх інтеграції у так зване "здорове" суспільство. Вони не завжди погоджуються, щоб такі діти спілкувалися з їх "нормальними" дітьми або навчалися разом з ними в освітніх закладах. Як відомо, повага до прав людини починається з того, як ставиться суспільство до своїх дітей. Якщо наше суспільство так упереджено ставиться до особливих дітей, то чи можемо ми вважати себе повноцінним суспільством? Як не прикро, але стверджувальної відповіді ми дати не можемо.

Частково допомагають вирішенню проблеми спеціально створені дитсадки та школи для навчання дітей з особливими потребами, але, на жаль, їх кількість ще є недостатньою. Так, у 128 дошкільних закладах для дітей з вадами опорно-рухового апарату (6,1 тис. дітей) функціонує 101 група для дітей-інвалідів з дитячим церебральним паралічем (603 дитини). Більше 6 тис. учнів з вадами психічного розвитку навчається у спеціальних класах загальноосвітніх шкіл. В усіх областях, м. Києві, Севастополі при професійно-технічних училищах відкриті групи для розумово відсталих випускників допоміжних шкіл [6].

Одним з перших закладів з соціальної адаптації дітей, який з'явився на теренах України був Миколаївський навчально-методичний Центр «Надія», заснований у 1994 р. Він разом з Вінницьким обласним Центром реабілітації особливої дитини "Промінь" зараз є провідними закладами такого типу у державі. Досить відомим є Одеський санаторій "Хаджибей", ініціатором створення якого був заслужений лікар України В.П. Прус. На превеликий жаль, подібних закладів у нас ще не багато. Але освіта в Україні не стоїть на місці і тому протягом декількох останніх років створюються освітні програми з соціальної адаптації особливих дітей, але

здебільшого вони мають темпоральний і регіональний характер, до того ж у таких програмах може брати участь обмежена кількість дітей.

Виходом з даної ситуації є застосування “табірного ресурсу”. Тобто частини того часу, який діти проводять у таборах. Зазвичай на початку червня дітей зі спеціалізованих шкіл та шкіл-інтернатів відвозять у табір до моря або в ліс, де вони мають можливість протягом майже трьох місяців відпочивати та покращувати своє здоров'я. Але 3 місяці... Чи це не забагато? Якщо спочатку діти з радістю насолоджуються відпочинком, то у середині серпня вони вже мріють повернутися до школи, втомившись від такого довгого перебування у таборі. Вони вже знають напам'ять імена всіх вожатих і поварів; всі заходи, які проводяться; всі місця, куди можна і куди не можна ходити. Чи можна хоча б частину цього часу використати по-іншому? Чи є альтернатива таким табороам?

Так, альтернатива є: це створення інтегруючих таборів, таборів нового типу для дітей з особливими потребами, які тривають від одного до двох тижнів.

Дослідники розглядають багато варіантів щодо створення спеціальних (адаптаційних) сімей, певних селищ, де особливі діти мали б змогу проходити період соціальної адаптації та інтеграції у суспільство, але чомусь забувають про варіант з літніми таборами? Так, і дитячі селища по типу “SOS кіндердорф” Г. Гмайнера (Німеччини), і громади Жана Ван'є – це цікаві ідеї, але, на жаль, поки що неприйнятні для нашої країни з низки різних причин.

Правильність та корисність “табірної” напрямку може бути підтверджена успішним зарубіжним досвідом, зокрема таких країн, як, наприклад, США чи Росія. Так, у США вже існують досить давно табори для розумово відсталих дітей, аутистів, дітей, які мають проблеми з опорно-руховим апаратом, слухом тощо. У Росії даний напрямок був започаткований приблизно в кінці 90-х років. Зараз він перебуває у стадії розвитку, але вже були успішно організовані подібні табори з дітьми, що мають діагнози: олігофренія у ступені імбецильності та дебільності, ДЦП, вади зору та опорно-рухового апарату.

Є й вітчизняні напрацювання з даного питання, нажаль поки що поодинокі. Так, на Івано-Франківщині було організовано обласний літній оздоровчо-виховний табір для дітей з девіантною поведінкою, а на Вінниччині Вінницьким обласним центром соціальних служб для сім'ї та молоді і обласною громадською організацією молоді з функціональними обмеженнями “Гармонія”.

Через те, що досвід роботи громадських організацій інвалідів, психологічні дослідження показують, що інваліди надають перевагу об'єднанню та ідентифікуванню себе з інвалідами, які мають подібні захворювання, і навіть існують певні “елітні” й “не елітні” групи серед інвалідів, тому такі табори організуються за характером захворювання дітей [4,с.116]. Створюється умовна модель суспільства, у якому всі діти мають однакові стартові можливості для самореалізації.

Існує декілька типів таборів: денні – з ранку до вечора або до обіду, та

Лише освіта, виступаючи своєрідним духовним посередником між ментальним середовищем, духовними цінностями і сферою споживання цих цінностей, покликана сприяти порозумінню між людьми в сучасному поліетнічному і полікультурному світі.

Резюме. Проаналізовано поняття менталітету, розкрито його регіональні прояви; проведено дослідження і виявлено особливості освіти в умовах поліетнічного регіону, визначено окремі моделі освіти; виявлено вплив освіти на духовну сферу людини і її ментальність.

Резюме. Проанализировано понятие менталитета, раскрыты его региональные проявления; проведено исследование и выявлены особенности образования в условиях полиэтнического региона, определены отдельные модели образования; выявлено влияние образования на духовную сферу человека и его ментальность.

Summary. In the present article, the author present an analysis of the notion of mentality, expands on its regional manifestations, conducts a study and determines specificities of education in a poly-ethnic region, defines certain models of education and determines the influence of education on the spiritual there and mentality of man.

Література

1. Гершунський Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры. – Москва, 2001. – 128 с.
2. Лісєєнко О. В. Менталітет: сутність та особливості регіональних проявів. Автореф. дис. на здобут. наук. ступ. канд. соц. наук. – Харків, 1998. – 16 с.
3. Словник іншомовних слів / Укладачі С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – Київ, 2000. – 662 с.

Подано до редакції 17.03.2006

УДК 376.33

МЕРЕЖА СПЕЦІАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ГЛУХОНІМИХ В ТАВРІЙСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

*Шевченко Володимир Миколайович
старший виклад сурдопедагогіки*

*Інститут корекційної педагогіки та психології Національного
педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, м. Київ*

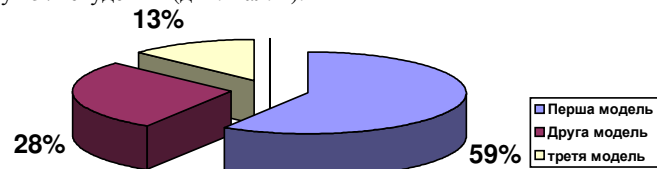
Постановка проблеми. Сьогодення вимагає від сучасної освіченої людини вивчення історичного процесу, його закономірностей та особливостей. У даній статті увага буде звернена до навчання глухонімих дітей в спеціальних закладах, які завжди відігравали і відіграють важливу роль в розвитку педагогічної теорії і практики. Цілком очевидно, що на даному етапі суспільного розвитку особливої актуальності набувають дослідження діяльності навчально-виховних закладів даного типу в історичному аспекті. Вивчення їх діяльності допоможе прослідкувати, в якій мірі отримували практичне вирішення актуальні проблеми навчання, виховання, організації дозвілля та побуту соціально незахищених дітей.

Вивчення перерахованих проблем має теоретичне і практичне значення для сучасної школи і педагогіки, допомагає розумінню спеціальних закладів для глухонімих у подальшому удосконаленні системи спеціальної освіти.

Аналіз досліджень. Даний матеріал є продовженням перших розвідок, зроблених у 60-х роках ХХ ст. відомим вітчизняним педагогом, дослідником історії сурдопедагогіки Ярмаченко М.Д. та викладених у його праці “Виховання і навчання глухих дітей в УРСР” (1968). У праці автор виклав матеріал власного дослідження про спеціальні заклади для

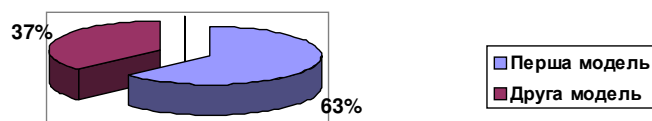
сприятиме консолідації суспільства в поліетнічному регіоні (мотивуйте відповідь)?

Згідно з аналізом відповідей на перше питання, думки студентів розділилися. Більшість (59%) студентів вважає, що перша модель освіти найадекватніше відповідатиме культурній самоідентифікації особистості; другу модель освіти обрали 28% студентів і третій освітній моделі віддали перевагу 13% студентів (див. мал. 1).



Мал.1 Освітні моделі, які на думку респондентів, відповідають культурній самоідентифікації особистості в поліетнічному регіоні

Відповіді на друге питання виявилися дуже цікавими і непередбаченими, особливо аргументи відповідей. Обираючи модель освіти, яка сприятиме консолідації суспільства в поліетнічному регіоні, студенти поділилися на дві групи. Більшість студентів, а саме 63% обрали першу освітню модель для консолідації суспільства, а 37% студентів віддали перевагу другій моделі і всі студенти вважають, що третя освітня модель не сприятиме консолідації суспільства (див. мал. 2). Серед аргументів переважали такі поняття: „взаємоповага між культурами”, „ментальна ідентичність”, „титильна нація”, „діалог культур”, „духовна інтеграція” тощо. Детальний аналіз аргументів відповідей студентів може стати окремим дослідженням.



Мал 2 Моделі освіти, які на думку респондентів, сприятимуть консолідації соціуму в поліетнічному регіоні

Висновки. Важливим завданням сучасної освіти повинно стати формування, збагачення і перетворення індивідуальної ментальності і ментальності соціуму, а поступове створення єдиного освітнього і культурного світового простору на основі багатостороннього діалогу ментальностей, діалогу культур – стратегічним пріоритетом розвитку освіти.

Освіта покликана сприяти ментальній сумісності людей, спільнот і соціумів як важливій умові руху людства до його духовної інтеграції. Завдяки освіті відбуваються процеси взаємоповаги, взаєморозуміння і взаємовизнання інших культур.

Освіта і лише освіта здатна підтримувати на належному рівні ментальні цінності кожного народу, гарантувати їх розвиток і збагачення.

нічні, у яких учасники залишаються на ніч. Залежно від захворювання у таборі можуть залишатися й батьки дітей.

Провідними ідеями всіх таборів для дітей з особливими потребами, окрім оздоровчої, є комунікативна та розважальна. Л.С.Виготський писав: “Навіть глибоко відсталі діти не повинні замикатись у своєму середовищі, ізолюватися від своїх однолітків, а також, по можливості, від нормальних дітей” [1, с.131]. Тому, окрім спілкування з іншими дітьми табору, за кожними двома-трьома учасниками закріплюється вожатий, який доглядає за ними, постійно з ними спілкується та разом з ними бере участь у загальних дитячих заходах. Він, так би мовити, персональний вожатий-вихователь.

Зазвичай вожатими працюють молоді люди, які досягли 18 років. Окрім них існує ще одна категорія людей, котрі допомагають їм проводити різноманітні заходи, це – волонтери. Волонтерами можуть бути молоді люди, яким виповнилося 14 років. Таке поєднання молодих людей різних вікових груп дозволяє знівелювати вікові бар’єри між дітьми і вихователями та швидше встановити дружні стосунки.

Поряд із загальною освітньо-розважальною програмою для кожного учасника табору створюється індивідуальна програма, яка враховує його особливі потреби. Розважальна програма зазвичай включає такі види діяльності як плавання, музика, психологічні тренінги, консультації, заняття з читання, туристичні походи тощо. Спілкування з природою має особливий терапевтичний ефект на дітей, до того ж, у такий спосіб закладаються та зміцнюються основи дбайливого ставлення до неї.

Особливо корисні такі табори є для дітей старшого шкільного віку. Добре відомо, що старший шкільний вік є періодом формування ціннісної орієнтації особистості, а табори сприяють становленню світогляду та виводять відносини з навколишньою дійсністю на новий рівень [3; 7].

Саме під час перебування дітей, які закінчують спеціалізовані школи у таких таборах, для них можна було б проводити семінари та тренінги для кращої адаптації випускників до світу, у який вони входять. Наприклад, такі тренінги як “На що краще витратити гроші”, “Як правильно планувати свій вільний час” або “Статева освіта”.

Прикладом такого табору міг би стати російський літній наметовий інтеграційний табір “Турград”, який проводиться вже протягом декількох останніх років Асоціацією молодіжних інвалідних організацій та ініціативною групою психолого-педагогічного студентського загону Московського державного психолого-педагогічного університету. Ціллю даного табору є створення умов для усвідомлення учасниками проекту своїх можливостей і знаходження оптимальних шляхів їх реалізації. Ось, що про нього говорять учасники:

“У мене гарний футбольний костюм. Може, участь цього року у футболі буде вдалою. Тут машин менше, ніж у місті. Тут не забруднюють природу всякими газами. Тут природу малюють, галявину. Малятам добре, вони відпочивають. А я допомагаю щось організувати” – говорить А., (олігофренія в ступені дебільності, 16 років)

[5].

“Було цікаво, коли ставили танець на округ (для табірної заходу). Сама ідея похідного життя – це класно, здо-ро-во. Байки ходять по нашому округу, іде в нас є якісь проблеми. Але нам психологів не треба, вони для ненормальних потрібні, ми самі розберемося. Свічки (гра) – здорово. На них ми говоримо усе, що в нас на душі. Ти розумієш, про що задуматися, і багато розумієш, що треба змінювати у своєму житті” – говорить П., 12 років [5].

Більшість інтеграційних таборів у Америці знаходяться у приватній власності, хоча створення та підтримання їх у належному стані коштує чимало грошей: це і спеціально обладнана територія табору, спальних будиночків, ігрових кімнат; це і тренінги для обслуговуючого персоналу та вихователів; це і врахування харчовальних та медичних потреб учасників. Через те у створенні таких таборів беруть участь спонсори, благодійні фонди, університети. Роблять свій внесок учасники та їх батьки.

Висновки. Спираючись на багатий зарубіжний досвід, українці могли б створити свою модель таборів для дітей з особливими потребами, враховуючи нашу національну специфіку.

Програми соціальної адаптації повинні бути впроваджені ще в інтернаті і продовжуватись два-три роки після випуску дітей. До реалізації подібних програм необхідно залучати вихователів, соціальних працівників та психологів інтернатних закладів проводити їх навчання і підготовку до роботи із соціальної адаптації з вихованцями старшого віку.

Авжеж, тільки табори не зможуть докорінно допомогти таким дітям, тому даний проект повинен реалізовуватись у комплексі з іншими заходами та програмами щодо соціальної адаптації дітей з особливими потребами. Подібні табори допоможуть зменшити “шок” під час переходу з інтернату до дорослого життя, закласти основи спілкування між дітьми та стати ще однією сходинкою до їх соціалізації. Створення спочатку експериментального табору для невеликої кількості дітей з особливими потребами на базі вже чинного було б першим кроком до модернізації української освітньої системи із соціальної адаптації.

Резюме. У статті досліджується роль літніх дитячих таборів у процесі реабілітації та соціалізації дітей з обмеженими можливостями у сучасне суспільство. Розглядаються особливості їх структури та функціонування.

Резюме. В статье исследуется роль летних детских лагерей в процессе реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями в современном обществе. Рассматриваются особенности структуры и функционирования таких лагерей.

Summary. The article deals with the role of the summer children camps in the process of the rehabilitation and socialization of children with special needs into the modern society. It also examines the peculiarities of their structure and functioning.

Література

1. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости / Собрание сочинений. – Т.5. – М.: Педагогика, 1983. – 356 с.
2. Морозов В.В. Антология реабилитационно-педагогического опыта. – М.: Академический проект; Королев: Парадигма, 2005. – 288 с.
3. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1987. – 210 с.
4. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация. – М.: Дашков и К, 2004. – 340 с.

суспільстві [2, с.14]. Водночас дослідження дало змогу автору зробити висновки відносно того, що такі соціальні блоки мислення в структурі менталітету, як знання своєї національної історії, праць українських діячів, українських обрядів та традицій не залежать від статевої та вікової респондентів, місця проживання, а найсуттєвіший вплив мають такі фактори як: національність, освіта та регіон проживання.

Моделі освіти поліетнічного регіону. Сьогодні надзвичайно актуальним є питання якою повинна бути освіта майбутнього, щоб виконувати свою важливу функцію – функцію культуротворення, трансляції з покоління в покоління досвіду і збагачення суспільних та індивідуальних ментальних цінностей культурними, освітніми, духовними, моральними надбаннями. У контексті нашого аналізу тільки тоді освіта зможе виконувати свою головну функцію людинотворення, коли її мета і стратегічні пріоритети будуть спрямовані на формування гуманно орієнтованого менталітету як на індивідуально-особистісному рівні, так і на рівні соціуму в цілому. Водночас, тільки освіта в стані змінити катастрофічні негативні кризові тенденції, які постійно зростають у духовній сфері людства. Тому лише освіті посилює роль в інтеграції і гармонізації знання і віри, в попередженні незворотних деформацій в менталітеті як регіональних соціумів, так і людської цивілізації в цілому, а також у відродженні і безперервному збагаченні вищих моральних ідеалів і життєвих пріоритетів людини.

Водночас, на думку Б. Гершунського, необхідно усвідомлювати, що сфера освіти є своєрідним технологічним і ефективним впливом на ментальність не тільки кожної людини (учня, студента), але й на ментальність соціуму в цілому, оскільки кожне нове покоління, з погляду своїх освітніх, культурних і духовних надбань, є продуктом системи освіти. Саме освітня сфера безпосередньо звертається до дітей, молоді, які є дуже відкритими і вразливими до сприйняття не тільки знань, але й світоглядних переконань, всього навколишнього світу [1, с. 55-56].

Розглядаючи вище окреслену проблему у практичному аспекті, постає питання: якою повинна бути освіта в поліетнічному регіоні? З метою виявлення думок і позицій стосовно даного питання було проведено пілотажне дослідження серед студентів гуманітарного і філософсько-богословського факультетів Українського католицького університету у Львові. Студентам було запропоновано дати відповідь на такі два питання: перше питання стосувалося особистості, друге – соціуму:

1. Яка освітня модель, на Вашу думку, найадекватніше відповідає культурній самоідентифікації особистості в поліетнічному регіоні: домінує освіта, яка опирається на знання і цінності власної етнічної культури, а цінності інших етносів регіону вивчаються додатково; домінує освіта, яка опирається на знання і цінності етносів, які проживають у полікультурному регіоні; домінує освіта, яка опирається на знання і цінності якогось окремого етносу, який проживає в поліетнічному регіоні, а цінності власної етнічної культури вивчаються додатково.

2. Яка з вищезапропонованих моделей освіти, на Вашу думку,

Перебуваючи в різноманітних умовах існування, людина пристосовується до навколишніх обставин і змінює свої ціннісні орієнтації. Менталітет особистості характеризує не тільки цю нескінченну варіативність людських стосунків, але глибші і тонші сторони людського буття. Саме менталітет можна визначити як певну стійку духовну підвалину людини, яка у певний спосіб дозволяє їй безмірно змінювати свої ціннісно-нормативні орієнтації.

На думку О. Лісеєнко в менталітеті кожної особистості існує своя власна ієрархія цінностей. „Ієрархічно організовані уявлення стосовно цінностей лежать в основі рішень, які приймає особа в нескінченних ситуаціях соціального вибору; вони беруть активну участь у формуванні внутрішньої програми її дій, як у повсякденних, так і в критичних ситуаціях життя, певним чином „вбудовують” індивіда в соціальне буття [2, с.10].

Виходячи з ціннісно-нормативної сутності менталітету, його інструментальна регуляція здійснюється засобами контролю, серед яких головне місце займають цінності та норми. А отже, менталітет виступає своєрідним полем вибору особистістю своєї лінії поведінки, способу життєдіяльності, які виявлені у певних ціннісно-нормативних параметрах. Регулятором ментальності виступає розум людини як найважливіший засіб, який обумовлює процеси прийняття особистістю відповідних цінностей і норм. Соціокультурний і освітній розвиток постійно удосконалює цю здатність людської свідомості і призводить до появи психологічних, соціальних, наукових уявлень, на основі яких формуються ціннісно-нормативні установки, ідеали та норми поведінки.

Якщо вважати цілком природним процес активного впливу можливостей людини на її життєдіяльність, а також життєдіяльність всього соціуму, то можна стверджувати, що світ змінюють люди своїми вчинками. А вчинками людей керує менталітет – ці глибинні, корінні основи індивідуального і колективного світосприйняття, світовідчуття, і поведінки, які походять від філософії, релігії, культури, освіти і, безперечно, від тих об’єктивних реалій життя і суб’єктивних проявів духовного характеру, що впливають на формування і розвиток особистості, спільноти і суспільства в цілому.

Власне тому історію будь-якого народу, як і всього людства, можна зрозуміти, пояснити і навіть передбачити лише в ментальному вимірі, лише завдяки вивченню ментальних особливостей окремих людських спільнот. Враховуючи історичні, географічні, культурно морфологічні особливості менталітету українців, можна знайти генетичне трактування специфіки сприйняття та поведінки народу, який проживає в Україні, адже менталітет українців формувався протягом усього періоду існування їх як нації.

Регіональні прояви менталітету зафіксовані О. Лісеєнко за такими формальними показниками: відношення до культури народу, знання та уявлення про звичаї та традиції, специфіка бачення світу професій, володіння мовою, відношення до процесу відродження та розвитку української мови та культури, емоційне сприйняття свого місця в

5. www.fpo.ru/photo/turgrad2004.html

6. www.mon.gov.ua/education/higher/center/complex.doc

7. www.rozmai.com.ua/phprusearch/

Подано до редакції 12.03.2006

УДК 376.2 ГУМАНІСТИЧНА ПСИХОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА У ПІДГОТОВЦІ КАДРІВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

*Соколов Валерій Валентинович
аспірант Київського національного педагогічного університету
ім. М.П. Драгоманова, м.Київ, асистент кафедри дефектології та
психокорекції Луганський національний педагогічний університет
ім. Т. Шевченка*

Постановка проблеми. Наука в радянській Україні, спеціальна психологія і корекційна педагогіка зокрема, розвивалася в умовах „залізного занавісу”, де мало місце опрацювання тем і напрямків, визначених окремими видатними фахівцями без розгляду й засвоєння світового досвіду. І лише в останні роки ХХ ст. та на початку нового тисячоріччя, коли ідеологічні стандарти дозволили проводити наукові дослідження міжнародного масштабу і стало можливим визнання цінності досвіду інших суспільств, інакших шляхів і методів, відкрилися нові горизонти розвитку національного наукового потенціалу нашої держави. Тож розвиток кожної окремої галузі науки тепер вимагає обов’язкового опрацювання міжнародного інформаційного, методологічного фонду з даної проблематики - особливо в умовах глобалізації, проголошеного урядом спрямування до європейської інтеграції України, введення нових (Болонських) стандартів до підготовки фахівців з кожної дисципліни.

Вирішення глобальних проблем залежить від того, яка людина буде сформована суспільством, яким буде рівень її свідомості, її відношення до суспільного життя. Все це створюється завдяки вихованню та освіті і особливо стосується освіти людей з обмеженими можливостями.

Саме тому потрібні зміни і в психологічній науці, і в системі корекційно-реабілітаційної освіти, потрібно оновлення у самій філософії виховання [3, с.19]. Одне з завдань, які стоять перед системою такої освіти – це зміна педагогічної та психологічної парадигм, коли замість догматичного ідеологізованого мислення з’являється необхідність розвивати неідеологізоване, гуманістичне мислення [1, с.26]. Досвід більшості країн свідчить, що догматичне мислення характерно не тільки для комуністичної реальності, але й для сучасного життя взагалі. Тому його критичний аналіз був проведений саме у Західній Європі і почався він у сфері спеціальної освіти, де позначилася чітка тенденція до гуманізації. У основі гуманістично орієнтованої освіти знаходяться особливі відносини творчості, співробітництва, поваги, щирості. У вирішенні цих завдань на першому плані – підготовка вчителя, який може в своїй професійній діяльності реалізувати принципи гуманістичної психології [5, с.237].

Досвід Німеччини в організації підготовки спеціалістів для закладів спеціальної освіти показує, що з усіх країн Західної Європи саме тут гуманістична психологія та педагогіка набули найбільшого поширення. Це

можна пояснити рядом чинників, серед яких і давні культурно-педагогічні традиції, і намагання подолати сумний досвід фашистської ідеології, і намір відповісти на виклик постіндустріального суспільства, і високий потенціал розвитку суспільства взагалі.

Аналіз досліджень. Бібліографія вітчизняних робіт з означеної тематики дуже різноманітна. Але ці роботи, як правило, відображають традиційну лінію висвітлення й вирішення даної проблематики. З іншого боку, внаслідок досліджень останнього часу, була накопичена велика кількість даних про дієвість зарубіжного досвіду, про можливість інтеграції нових шляхів у систему спеціальної освіти. Однак неусвідомлена імплантатія зарубіжного досвіду на терен України без урахування менталітету, традицій і власного доробку може призвести до небажаних негативних наслідків. Тому є сенс дослідити витоки і причини появи існуючих форм і методик, способів підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, урахуваючи закордонний досвід.

Теоретична та практична підготовка вчителя для спеціальних закладів освіти в Німеччині базуються на положеннях та ідеях класичної та сучасної німецької філософії, педагогіки та психології. Це ідеї емансипованої, технократичної та гуманістичної концепцій. У роботах представників емансипованої педагогіки Х.Ю.Гамма, К.Молленхауера, Х.Гроотхофа та інших функція вчителя визначена як організатора емансипуючого навчального процесу, який повинен звільнити індивідуум від тиску суспільства.

Гуманістична теорія дуже широко поширена в Німеччині і помітно впливає на професійну підготовку вчителів [1,с.26]. Особливе значення мають три течії. Перша – це так звана „антипедагогіка”, яка незмінно критикує традиційні підходи у вихованні і базується на ідеях „антиавторитарного” виховання видатного німецького педагога та філософа XIX сторіччя Ф.Шлейєрмахера. Друга течія базується на особистісно-центрованій концепції американського психолога, який довгий час викладав у ФРН, Карла Роджерса (1902-1988). Німецькі педагоги цього напрямку В. Хінте, Ф. Гродден, Р. Тауш визначають процес підготовки „гуманістичного вчителя” як складний, сповнений протиріч процес самореалізації, розкриття справжнього „Я”. Такий учитель звільняє особистість, допомагає учню максимально розкрити свою екзистенцію, незважаючи на можливі вади психофізичного стану.

Третя течія пов'язана з іменем Рудольфа Штайнера, засновника антропософії (1861-1925), який розробив оригінальну педагогіку вальдорфської школи. З 600 вальдорфських шкіл та дитячих садків у світі, приблизно 20% знаходяться в Німеччині. Представники цього напрямку ставлять у центр педагогічного процесу дитину, не допускаючи авторитарного втручання у її внутрішній світ, сприяючи розвитку потенціалу дитини. Усі три течії за педагогічний ідеал вважають ідею самореалізації людини як найвищу цінність, маючи в центрі процесу виховання дитину, що дозволяє об'єднати їх в один напрям гуманістично орієнтованої педагогіки. Її сутність – у формулі Ф.Фребеля: виховання – це

Штейнталю. Важливе значення у розробці окресленої проблеми мали праці Е. Фрома, котрий ввів у науковий обіг поняття „соціальний характер”, яке за своєю суттю означає конструкцію колективної ментальності. Поняття менталітету через призму загальних структур соціокультурної свідомості розглядали у своїх працях американські дослідники Г. Беккер, М. Вебер, Т. Парсонс. Досліджуючи духовні закономірності загальносоціальних і освітніх орієнтацій людей, розглядаючи внутрішні, глибинні тенденції їх еволюції в зв'язку з розвитком суспільства, вони розробили спеціальні концептуальні схеми аналізу соціальних систем. Велику увагу приділяли проблемі ментальності Г. Леон і К. Юнг, які особливо ретельно досліджували сферу несвідомого і розробили важливе для розуміння ментальності вчення про індивідуальність.

У вітчизняній науці також проводились дослідження менталітету як самостійного явища, проте воно не знайшло такого широкого розповсюдження, як у зарубіжних країнах. Однак, це не означає, що вітчизняні дослідники були індиферентні до окресленої проблематики і до тенденцій світової науки. З огляду на це особливої уваги заслуговують праці таких учених, як Н. Данилевського, Л. Карсавіна, М. Костомарова, котрі досліджували особливості характеру українців, шляхи розвитку українських ментальних цінностей, формування національної ідеї, тощо. Проблеми суспільної свідомості та психології особистості, основні внутрішні механізми мотивації цінностей і норм вивчали К. Платонов і А. Уледов.

Найближче до вивчення аксіологічних особливостей ментальності підійшли вчені з української діаспори, а саме: А. Кульчицький, М. Кушнір, Д. Чижевський, Б. Цимбалистий, М. Шлемкевич, В. Янів, котрі аналізували фактори формування української ментальності, сутність духовних підвалин соціуму, питання співвідношення свідомого та несвідомого тощо. Сьогодні плідно розробляють проблеми сутності і функцій менталітету сучасні українські вчені П. Ігнатенко, О. Донченко, І. Лисий, М. Міщенко, В. Храмова. Однак проблема регіональних особливостей менталітету українців і його вплив на освітні процеси поки що розроблена недостатньо. Власне актуальність цієї теми сьогодні і недостатня її розробленість і зумовили тему наукової статті.

Виклад основного матеріалу. Згідно з аналізом теоретичних джерел [1; 2] поняття „менталітет” відображає складну систему основних уявлень людей, які закладені у їхню свідомість освітою, культурою, мовою, етносом, релігією, наукою, спілкуванням. Синтез цих компонентів зазвичай здійснюється на рівні підсвідомих передбачень, інтуїції. Незважаючи на те, що він не завжди і не повністю усвідомлюється людиною, в результаті його виникає комплекс настанов, які стосуються важливих і загальних моментів її життєдіяльності. Всі елементи, які складають менталітет особистості або групи, виливаються в певну структуру, що обумовлює сприйняття та відчуття світу в певний спосіб, схильність мислити, аналізувати, досліджувати. Отже, менталітет виступає як певна основа цілісного способу життя людини і обумовлює напрям її життєдіяльності.

the whole united system.

Литература

1. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 37-43.
2. Лебідь І. Цінності як категорія педагогічного дослідження // Рідна школа. – 2006. – №2. – С.15-17.

Подано до редакції 12.03.2006

УДК 37.013:130.2

МЕНТАЛІТЕТ І ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ ПОЛІЕТНІЧНОГО РЕГІОНУ

Швед Марія Степанівна

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки
Український католицький університет, м. Львів*

Постановка проблеми. В умовах творення нових загальнонавчальних освітньо-соціальних орієнтирів існує гостра необхідність вивчення духовних підвалин українського суспільства та виявлення його ментальності в складних умовах перехідного періоду. Сьогодні будь-які спроби здійснити зміни в Україні і зокрема в її освітньому полі, нехтуючи менталітетом громадян, приречені на невдачу, тому що для відновлення творчого потенціалу особистості, який лежить в основі історичного прогресу, конче необхідно вивчення однієї з найважливішої і сьогодні мало дослідженої його складової – менталітету.

Незважаючи на те, що в останні роки науковий інтерес до досліджень цієї проблеми не зменшується, необхідно визнати, що фундаментальних праць, які розкривають сутність менталітету і його вплив на освітні, культурні і соціальні процеси в Україні, зокрема його регіональні прояви, поки що немає. Водночас аналіз різних проявів духовності у формуванні особистості завжди було і залишається базовою темою соціального пізнання, і тому дослідження ментальності в єдності і гармонії знань і морально-духовних переконань є вкрай актуальними сьогодні.

Мета статті – розглянути та проаналізувати підходи трактування поняття «менталітет» як об'єкт аналізу.

Аналіз досліджень. Поняття „менталітет” походить від лат. mens (mentis) – розум, мислення і означає образ думок, світосприйняття, психологію окремої особи, соціальної групи, національної спільноти [3, с.350]. Вперше це поняття зустрічається в працях Р.Емерсона (1856 р.). Однак початок системного аналізу терміна „менталітет” було покладено в 20 рр. ХХ ст. франкомовними дослідниками Л. Леві-Брюль, Ж. Лефевр, М. Пруст. Згодом французькі дослідники Е. Барбу, М. Блок, Л. Февр та ін. почали розглядати науку, виходячи, в першу чергу, не з соціально-економічних взаємин, а зі структур духовного життя соціуму, зокрема ціннісних основ його свідомості.

Класичними взірцями змін менталітету різних епох є праці Ж. Ле Гофа, Ж. Дюбі, Р. Манду, а також дослідників культури, науки, мистецтва – Ж.-П. Вернена, Е. Панофські, Й. Хейзинги.

Праці, спрямовані на аналіз генези та складових елементів народного духу, належать представникам етнічної психології: Вундту, Лацарусу,

любов та приклад, маючи на увазі стиль відношень вчителя та учня (любов) та особистість самого вчителя (приклад).

Видатний філософ, лінгвіст Вільгельм фон Гумбольдт та його послідовники І.В. Зюверн, І.Г. Гердер, Л. Натюрп вважали головною ціллю педагогіки виховання гуманізму. На німецьку систему освіти великий вплив справили ідеї І.Ф. Гербарта, А. Дістервега, В. Дільтея, який ввів поняття емпатії у педагогіку.

На початку ХХ сторіччя гуманістичні традиції розвивали Г.Кершенштайнер, Р.Штайнер, Е.Шпангер. Нові підходи шукали представники „антипедагогіки” 70-80 х років ХХ сторіччя як Браунмюль та Г. Шенбек, які вважали суб'єктивність дитини єдиною силою її розвитку та самовизначення.

Важливим підґрунтям для формування гуманістичної концепції сучасної підготовки вчителя у Німеччині стала психологія Карла Роджерса, де на протигагу фрейдизму та біхевіоризму стверджується свобода самовизначення людини, а вчитель повинен виховати таку унікальну та вільну особистість [5, с. 235].

У дослідженнях методів та форм організації навчального процесу таких вчених як Р. Брунер, В. Нікліс, Х. Хайланд, В. Цифройнд та інших зазначається, що в теперішній час спостерігається тенденція переносу акценту з традиційних методів навчання на нетрадиційні (мікрорішення, групо-динамічний тренінг, групове навчання, метод проектів та інші). Також використовуються сучасні підходи визначені у Міжнародній стандартній класифікації вищої освіти МСКО, затвердженій ЮНЕСКО [3, с.35].

Об'єктом дослідження даної статті є психологічна парадигма системи підготовки кадрів для корекційно-реабілітаційної освіти в Німеччині. Предметом дослідження виступає історія становлення та сучасний стан психологічної складової у системі підготовки кадрів для корекційно-реабілітаційної освіти Німеччини, її науково-світоглядні, концептуальні й інституційні характеристики та регіональні особливості.

Основною метою даної статті є аналіз когнітивного дискурсу щодо психологічної парадигми у системі підготовки кадрів для спеціальної освіти Німеччини з метою дослідити, що з досвіду цієї країни у цій галузі можна рекомендувати для української системи підготовки фахівців для спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою статті може бути визнаний феноменологічний метод; як додаткові методи застосовувалися методи раціонального (порівняльно-історичного та філософського) осмислення феномену психічної парадигми; об'єктивності, історизму, синтезу та аналізу (історіографічного, текстологічного, статистичного); метод узагальнення, компілятивний метод, дослідження соціально-педагогічної, психологічної та філософської літератури.

Новизна роботи полягає в систематизації й аналізі основних напрямків розвитку психологічної парадигми на прикладі німецької системи спеціальної освіти. Матеріал статті може бути використаний для

вдосконалення вітчизняної системи підготовки психолого-педагогічних кадрів та розвитку системи корекційно-реабілітаційної освіти на Україні, побудови академічних курсів з ряду психолого-педагогічних дисциплін, при підготовці спекурсів зі спеціальної психології та педагогічної корекції, в лекційній та просвітницькій діяльності.

Система підготовки кадрів для спеціальної освіти у Німеччині відчуває у значній мірі вплив гуманістичної психології. По-перше, це комплекс семінарів, навчальних центрів та курсів підготовки вчителів, зокрема семінари Вальдорфської школи. По-друге, це впровадження програм різноманітних практико-орієнтованих форм та методів навчання з поглибленим знайомством з психологією особистості, педагогічною психологією, методиками психотерапевтичної роботи. По-третє, це зміна співвідношення фундаментальної та спеціальної освіти в університетах Німеччини, коли професійна спеціалізація проводиться тільки після трьохрічного періоду засвоєння фундаментальних наук. Четверте, змінюється і парадигма філософії освіти з антропоцентричної на соціоцентричну.

Одним з центральних питань кожної педагогічної концепції є проблема вчителя, особливо вчителя спеціальної школи, його професіоналізму, авторитарності, самостійності, творчості. В німецьких педагогічних виданнях "Die deutsche Schule", "Westermanns Pedagogische Beitrage", "Bildung und Erziehung", "Zeitschrift für Psychologie", "Zeitschrift für Pädagogik" проводяться дискусії про нову місію, нову соціальну роль учителя. Відношення вчителя до дитини з психофізичними вадами як до унікальної особистості означає сприйняття дитини такої, яка вона є. Це щирість, повага та емпатичне розуміння, разом узяті вони створюють образ гуманістичного вчителя. Невід'ємною частиною цих якостей є щира, непоказна любов до дітей. Оскільки освіта це взаємодія вчителя і учнів, то її ефективність залежить від того, наскільки розвинута особистість самого вчителя, його світосприйняття. У німецькій гуманістичній традиції важливими чинниками світосприйняття у вчителя є: розвинуте сприйняття свого предмета; адекватне сприйняття людей; їхнього "Я"; точне усвідомлення цілі та процесу навчання; розуміння належних методів для здійснення цих цілей [2, с. 28].

Представники німецької гуманістичної концепції переконані, що справжній учитель повинен знати не тільки предмет, але й глибоко розуміти людей, їх психіку, поведінку, вірити у можливості своїх учнів. Оскільки самооцінка людини дуже важлива в її діяльності, то треба сформулювати належну впевненість у собі і у майбутніх учителів спеціальної школи. Тому ключовим положенням у підготовці фахівця є те, що інформаційна функція вчителя відступає на другий план у порівнянні з його роллю вихователя та організатора процесу навчання. Це вимагає модернізації навчального процесу, широкого використання даних суміжних наук, особливо психології, соціології, культурології, валеології, герменевтики, онтопсихології, що веде до гуманізації освіти в цілому. Особистість учителя, самоактуалізована та унікальна, – це основний

Будущему учителю необходимо знать следующие типы уроков:

Урок межпредметного характера. Объект познания и способ деятельности попеременно раскрывается с позиций различных учебных дисциплин. И мастерство учителя состоит в том, чтобы как можно органичнее осуществить этот междисциплинарный подход.

Интегрированный урок. Содержание учебных дисциплин одновременно объединяется и представляется в ходе урока. Здесь наблюдается подобие параллельного «осуществления» материала двух или нескольких учебных предметов. Сущность его заключается в том, что на одном уроке поочередно проходит материал двух-трех дисциплин (время каждого миниотрезка колеблется от 10-20 минут).

Построение базовых курсов на основе информационно-категориального подхода инициировало создание новых форм работы с учебной информацией. В качестве такой формы были разработаны образовательные проекты.

Образовательный проект представляет собой совокупность учебных задач межпредметного характера, объединенных на основе общесюжетной линии. В ходе решения учебной задачи учащимися происходит процесс осмысления категориального знания и формируются способы его освоения, важнейшим из которых мы считаем тестирование и моделирование, создание интегрированной системы целостных исторических знаний и графических умений.

Выводы. Использование в практике обучения средних школ интегрированной технологии посредством разработанных педагогических условий эффективно; учебный материал - доступен; его изучение не приводит к переутомлению учащихся; создание интегрированной технологии позволяет раскрыть ученикам знания как элементы целостной, единой системы.

Резюме. Система взаємодії пізнавального і художньо-естетичного інтересів учнів дає можливість синхронного розвитку сенсорних процесів, загального естетичного сприйняття, естетичного смаку, різнобічної творчої фантазії, образного характеру мислення. Взаємозв'язок мистецтв у процесі вивчення гуманітарних предметів у школі показує, що він сприяє ефективному засвоєнню програмного матеріалу, розвиває емоційну пам'ять, уміння естетично оцінювати явища мистецтва, мотивувати й аргументувати оцінювальні судження, творчі навички, вдосконалені під впливом комплексу мистецтв; допомагає розкрити учням знання як елементи цілісної, єдиної системи.

Резюме. Система взаимодействия познавательного и художественно-эстетического интересов учеников дает возможность синхронного развития сенсорных процессов, общего эстетического восприятия, эстетического вкуса, разнообразной творческой фантазии, образного характера мышления. Взаимосвязь искусств в процессе изучения гуманитарных предметов в школе показывает, что он способствует эффективному усвоению программного материала, развивает эмоциональную память, умения эстетически оценивать явления искусств, мотивировать и аргументировать оценочные суждения, творческие навыки, усовершенствованные под воздействием комплекса искусств; помогает раскрыть ученикам знания как элементы целостной единой системы.

Summary. The system of interaction of knowledgably and artistic – aesthetic interests of pupils gives possibility synchronous development of sensorial processes, aesthetic perception aesthetic sense various creative phantasy, imaginative character of way of thinking Interconnection of arts in the process of studying of humanic subjects a school shows that it assists effective assimilation of material, develops emotional memory, the ability to estimate aesthetically phenomenon of arts, motivate and argumentize evaluated judgement, creative habits, helps to uncover knowledge to pupils as elements of

формирование гуманистического мировоззрения учащихся и художественно-исторической картины мира. Изучение искусства на материале истории Украины вырабатывает умение находить в произведениях искусства исторический источник, обобщать и оценивать информацию, полученную из разных художественно-исторических учебных материалов способствует формированию исторического мышления учеников.

Предметы художественного цикла как предметы школьного обучения являются обобщающими, интегрирующими, комплексными. Они представляют собой сложное единство самого искусства, его теории и истории, умения практического творчества. Задание будущего педагога-художника состоит в создании единого, комплексного, обобщенного школьного предмета, в создании органической взаимосвязи между искусством и историей Украины, в создании их взаимного влияния на мотивацию познания интегрированного учебного материала.

Каждый путь интеграции учебных предметов общеобразовательной школы обладает определенной степенью неповторимости и уникальности, однако в плане реализации все они предполагают конкретную технологию планирования и организации интегрированного урока. Интегрированный урок отличается от других, прежде всего, спецификой рассматриваемого материала. Предметом анализа на нем выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в различных учебных дисциплинах. Педагог как личность выступает носителем определенной школы, стиля, образа ситуации развития личности. Это именно тот случай, когда особенно справедливы слова известного французского математика Д. Пойя, утверждающего, что «хороших методов существует ровно столько, сколько существует хороших учителей...».

Таким образом, в современной школе могут иметь место самые разнообразные пути реализации интеграции, объединенные одной технологией.

Как показывает практика, конструирование и проведение интегрированных уроков целесообразно осуществлять по следующему плану.

1. Теоретическая подготовка учителей: знакомство с понятием интеграции, методологическими основами, спецификой и способами реализации.

2. Детальный анализ учебных программ по предметам и выявление смежных вопросов, выносимых на интегрированное изучение.

3. Определенное уровня согласованности предметов (уровень теории, законов, понятий, общей методики взаимодействия, конструирования интегрированного урока (подбор соответствующих форм, методов, приемов и средств обучения).

4. Отбор учебного материала, выносимого на интегрированное изучение.

5. Тематическое планирование (с учетом согласования по времени, планирования на длительную перспективу).

інструмент виховання. Ціллю вчителя є розширення можливостей учнів бути самостійними відповідальними людьми. Визначаються такі критерії гуманістичного підходу вчителя: по-перше, відкритість, сприйняття почуттів учнів; по-друге, співпраця з учнями, яка веде до їх активності і самостійності; по-третє, персоніфіковане, індивідуальне відношення к кожному; вчетверте, щирість та чесність, прагнення до самоактуалізації своєї та учнів [4, с.108].

Тобто, вважається, що треба піклуватися перш за все про розвиток власної особистості вчителя. Розробка в сучасній німецькій психології та педагогії гуманістичної моделі для підготовки кадрів для спеосвіти включає три блоки. Перший блок поділено на три модуля: розвиток власної особливості, соціальні основи проблем в вихованні, психологічне та особистісне становлення в процесі самопізнання і міжособистісної взаємодії. Цей блок засвоюється за допомогою соціальних робітників, спеціалістів у галузі педагогічної психології та психологічного консультування. Другий блок - поєднання теорії з практикою роботи. Третій блок – це ще два модуля: "засвоєння" ролі вчителя і співпраця з досвідченим вчителем. Проводяться постійні семінари з участю методистів-керівників, де обговорюються проблеми, які виникли, та перевіряються можливі альтернативи.

Висновки. Таким чином, в сучасній Німеччині психологічна складова підготовки кадрів для реабілітаційно-корекційної освіти у значній мірі орієнтована на ідеї гуманістичної педагогіки та психології, вільного творчого саморозвитку учителя і учнів, їх самовизначення і самореалізації. Історичні гуманістичні традиції української педагогіки сприяють засвоєнню цього досвіду в підготовці кадрів для закладів спеціальної освіти для дітей з обмеженими можливостями на Україні.

Резюме. У статті досліджується гуманістична психологічна парадигма у системі підготовки кадрів для корекційно-реабілітаційних закладів освіти Німеччини з метою дослідити можливість використання та інтеграції цінних надбань цього досвіду в систему спеціальної освіти України.

Резюме. В статье исследуется гуманистическая психологическая парадигма в системе подготовки кадров для коррекционно-реабилитационных учреждений образования в Германии с целью исследовать возможность использования и интеграции ценных достижений этого опыта в системе специального образования в Украине.

Summary. In the article the humanistic psychology paradigm in the system of the staff training for special education in Germany is discovered. The aim of the research is to investigate the possibility of using and integration of the important achievements of this experience in the Ukrainian system of the special education.

Література

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие – Ростов н/д: Феникс, 2002. – 344 с.
3. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. – 224 с.
4. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А. А.Пузыря. – М., 1982. – С. 108-117.
5. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилонаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. - М., 1984. – С. 235 - 237.

Подано до редакції 20.04.2006

ПСИХОЛОГИ О ФОРМИРОВАНИИ "Я-КОНЦЕПЦИИ" ЛИЧНОСТИ И ЕЁ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ НА ЖИЗНЕННОМ ПУТИ

Сухоленова Елена Геннадиевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Евпаторийского педагогического факультета РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» г.Ялта

"Познавший внутренние образы, обретает способность к преображению".
(народная мудрость)

Постановка проблемы. Значительным событием в области психологии явилось открытие "Я – концепция" (образа собственного "Я"). Это совокупность всех представлений человека о себе, сопряженная с их оценкой. "Я–концепция" включает убеждения, оценки, тенденции поведения. Ее можно рассматривать как свойственный каждому индивиду набор установок, направленных на самого себя. Она является важным фактором организации психики и поведения индивида, поскольку определяет интериоризацию опыта и служит источником ожидания индивида. Закладывается "Я–концепция" личности, прежде всего, под влиянием родителей и окружающих людей, от которых личность усваивает предписания, инструкции, запреты и разрешения, из них и складывается позже сценарий его жизни, который формирует дальнейшую судьбу личности, а значит и общества в целом.

В "Я–концепции" запрограммировано каким должно быть поведение человека. Это представление о "Я", которое может быть верным или искаженным. Она частично осознана, но частично существует в подсознании, осознаваясь косвенно, через поведение.

"Образ-Я" даёт поведению жесткий стержень и ориентирует его.

К сожалению, чаще мы сталкиваемся с тем, что констатируем факты о наличии неадекватной "Я–концепции" у большинства людей, что приводит к тому, что личность не реализовывает свои возможности, чаще проявляет деструктивные формы поведения, способствуя формированию нездорового общества в целом.

Цель статьи – проанализировать различные подходы зарубежных и отечественных учёных к формированию адекватной "Я-концепции" личности. Их осознание будет, с одной стороны, помогать заинтересованной личности найти свое подлинное "Я" и привести его представление о себе в полное соответствие с "объектом, который он отражает, а в дальнейшем и к саморазвитию, с другой стороны – способствовать оздоровлению общества в целом.

Анализ исследований и изложение основного материала. Учёными изучаются многие важные психические функции и явления: интуиция, творчество, воля и самое сердце психики человека – его Я. Внимание было обращено к малоизученным ранее движущим силам не только нормальных, но и более высокоразвитых людей – «самоактуализировавшихся», проявивших себя индивидов, как их удачно назвали Голдстейн и Маслоу.

Всесторонний анализ проблемы развития интегрированных процессов в образовании, позволил нам определить следующие пути реализации интеграции в обучении: полное слияние учебного материала в едином курсе; комплексные учебные занятия; механическое слияние содержания учебного материала из разных предметов; межпредметное погружение; полное построение образовательного процесса на принципах гуманизации; использование в процессе обучения интегрированных курсов; полное построение образовательного процесса на основе идеи интеграции. Включение идей интеграции в личностно ориентированное образование. Поиск путей интеграции этих двух начал – предметно-знаниевого и ценностно-смыслового – как раз и составляет специфику педагогического подхода к проблеме.

Естественные начала образования даются нам миром природы, миром людей и миром искусства, единой природой человечества.

Традиционное разделение школой целостного знания на отдельные дисциплины целиком пронизано императивом подготовки человека знающего, в то время как мир нуждается в человеке понимающем и осознающем себя, общество и культуру как минувших эпох, так и современную. Реальная целостность человека, заслоненная фрагментированным его изображением через «призму наук», тоже разделилась: фокус внимания переместился на объекты информации по отдельным предметам. Это выразилось в конфронтации субъекта и системы образования, несоответствии между биосоциальной природой человека с его потребностями в адекватной ему системе образования в условиях декларирования лидирующей функции информатизации и компьютеризации при забвении мировоззренческой функции знаний, способов выполнять регулятивную функцию в деятельности и поведении человека, превращая знания в убеждения.

Сегодня приобретает все большее признание понимание того, что реальность мира создается многими голосами культур. Для нового стиля мышления характерно восприятие культурного разнообразия, которое возникает в результате обсуждения разнообразных идей, суждений, вариативных перспектив. Наследие искусства, аккумулирует эмоционально-эстетический опыт поколений, отражает и передает ценностное отношение к миру через призму этнической специфики. Благодаря универсальности художественно-образного языка, искусство передает понятную для разных народов смысловую информацию, дает возможность личности вступать в невербальный диалог с разными культурами прошлого и настоящего. Искусство дает возможность личности усвоить уникальную культуру человечества и создать свой собственный духовный мир.

Одним из перспективных направлений педагогической практики мы считаем интересный опыт гуманизации общего образования через разработку новой модели комплексного изучения изобразительного искусства и истории Украины, реализацией которой является интеграция приобретенных знаний в целостную картину мира, что предусматривает

Анализ исследований. Вопросы образования в условиях поликультурного региона исследовали Хохлина О., Лактионова Г., Здорова М., Лебедь И., Гофрон А., Редькина Л. и др. [1; 2].

Изложение основного материала. Одним из перспективных направлений совершенствования содержания образования является интегрированный подход к его структуре и организации усвоения знаний учащимися средней школы.

Целью интегрированного образования является мотивация гармонического, целостного, экологически здорового мышления, основанного на осознанном совокупном владении логическим и образным мышлением. Это тот тип мышления, который может дать человеку целостную картину мира и способен стать инструментом решения глобальных проблем в период развития общества.

Результатом образовательного процесса, таким образом, является человек, владеющий гармоническим и целостным мышлением.

Интеграция в образовании это сложное, многофункциональное явление, охватывающее различные звенья образовательного процесса и определяющее одно из перспективных направлений совершенствования учебно-воспитательного процесса в образовательной школе. Согласованность фактов из различных областей знаний, широкое использование в практике обучения общеучебных умений и навыков существенно влияют на формирование научного мышления учащихся. Все это особенно важно для выработки у учащихся средних школ умения формировать свой взгляд на окружающий мир, быть конкурентоспособными при поступлении в вузы.

Цель статьи состоит в описании исследования по формированию готовности будущего учителя к разработке интегрированных форм обучения в полиэтничном регионе.

Идеи интеграции находят отражение в трех основных структурных элементах содержания образования: системе знаний, системе умений, системе взаимоотношений педагога и учащегося. Исходя из этого, мы даем определение основным понятиям в работе: интегрированное обучение, интегрированная технология, педагогические условия.

Под интегрированным обучением мы понимаем процесс взаимодействия педагога и обучаемого по достижению определенных целей образования, построенный на принципах интеграции и реализующейся через определенные педагогические условия.

Под педагогическими условиями мы понимаем наличие специальных факторов, без которых реализация интегрированного обучения в средней школе будет затруднена (в нашем исследовании педагогические условия подразделяются на социально-педагогические и психолого-дидактические).

Интегрированная технология – это совокупность процедур и оставляющих их операций, реализующихся с учетом определенных педагогических условий (социально-педагогических и психолого-дидактических), гарантирующих достижение поставленных целей интегрированного обучения.

На важную роль нравственного начала и религиозных стремлений человека указали: Олпорт, Барук, Карузо, Франкл, Фромм, Юнг, Маслоу, Мэй, Прогофф, Ранк, Урбан, Сорокин и другие; в последнее время это течение было названо «орто-психологией» (термин предложен Маслоу [6]) и «орто-генезом» (термин предложен Ферье из Швейцарии). Новое направление психологии усматривает свою задачу в том, чтобы направить психологические исследования по верному пути, и, судя по всему, уже на начальном этапе своего становления оно внесет ценный вклад в познание человеческой природы в целом и раскрытие ее высших, созидательных возможностей [1-18].

Целый ряд учёных отмечают значимость соответственно сформированной "Я-концепции" личности на дальнейшую её судьбу, жизнедеятельность. Для гуманистически-ориентированных подходов отношение человека к самому себе, сила его веры в себя служат, как известно, одними из самых важных показателей его психологического здоровья и благополучия. Наиболее содержательно этот взгляд представлен в работах К. Роджерса (Роджерс, 1994; 1997), Р. Бернса (Бернс, 1986) и других. Р. Бернс утверждал, что каждый человек носит в себе мысленный образ или портрет самого себя, в котором воплощена концепция своей личности по отношению к собственной внешности, сложившаяся незаметно под впечатлением прошлого опыта, успехов и неудач, а также на основании отношения личности к другим людям, особенно в детские годы [4]. А Л.М. Фридман отмечает, что из этих "кирпичиков" мы мысленно конструируем образ собственного "Я" [15].

Основатель гуманизма Карл Роджерс не создавал специальную схему критических стадий, через которые проходят люди в процессе формирования "Я-концепции". Он сосредоточивался на том, как оценка индивидуума другими людьми, особенно в период младенчества и раннего детства, способствует развитию собственного позитивного или негативного образа [12,13]. Учёный выдвинул идею, что когда «Я» только формируется, оно регулируется исключительно организмическим оценочным процессом. Иначе говоря, ребенок оценивает каждое новое переживание с позиции того, способствует оно или препятствует его врожденной тенденции актуализации. В некотором смысле, организмический оценочный процесс является контролирующей системой, которая способствует правильному удовлетворению потребностей ребёнка. Младенец оценивает свои переживания в соответствии с тем, нравятся они ему или не нравятся, доставляют ему удовольствие или нет и так далее. Такое оценивание происходит из его спонтанной реакции на непосредственные переживания, будь то сенсорные, висцеральные или эмоциональные стимулы.

Структура «Я» впоследствии формируется через взаимодействие с окружением, в частности, со значимыми другими (например, родителями, братьями и сестрами, другими родственниками). Иначе говоря, по мере того, как ребенок становится социально восприимчивым, и развиваются его когнитивные и перцептивные способности, его "Я-концепция" все больше дифференцируется и усложняется.

Следовательно, в значительной степени содержание "Я-концепции" является продуктом процесса социализации. И отсюда вытекают условия, важные для развития Я-концепции [12]: потребность в позитивном внимании – чтобы его любили и принимали другие; условные ценности; безусловное, позитивное внимание.

Потребность в позитивном внимании, которая, по мнению Роджерса, универсальна, развивается как осознание возникновения «Я», она всепроникающа и устойчива. Это приобретенная потребность, которая появляется при сравнении своих переживаний с удовлетворением или неудовлетворением потребности к позитивному вниманию. Развитие позитивного внимания к себе гарантирует, что человек будет стремиться действовать так, чтобы и другие, и он сам одобрительно отзывались о его поступках.

Следовательно, человек вряд ли поведет себя не в соответствии с "Я-концепцией", так как это не будет удовлетворять потребность в позитивном внимании к себе.

Роджерс утверждал, что условные ценности по отношению к ребенку причиняют ущерб его становлению как полностью функционирующего человека по той причине, что ребенок пытается соответствовать стандартам других, а не определить для себя, кем он хочет быть, и добиваться этого. В таких условиях ребенок начинает оценивать себя как личность только с точки зрения ценности тех действий, мыслей и чувств, которые получают одобрение и поддержку. Этот процесс приводит к формированию "Я-концепции", которая находится в полном несоответствии с организмическим опытом и, следовательно, не служит прочной основой для развития здоровой личности. Условные ценности действуют подобно слепому на лошади, отсекая часть доступного опыта. Единственный способ не вмешиваться в тенденцию актуализации ребенка – это дать ему безусловное, позитивное внимание. Если ребенок будет чувствовать только безусловное, позитивное внимание, то «тогда не будут развиваться условные ценности, внимание к себе будет безусловным, потребности в позитивном внимании и внимании к себе будут психологически устанавливаться и полноценно функционировать» (Rojers, 1959, p. 224). Однако безусловное, позитивное внимание означает создание семейного окружения, в котором ребенка хвалят и признают его тем, кем он является – растущим индивидом, который порой может быть несносным, но, тем не менее, любимым. Акцент Роджерса на безусловном, позитивном внимании как на идеальном подходе к воспитанию ребенка не подразумевает отсутствие дисциплины, социальных ограничений или других форм контроля поведения. Подобный подход означает создание атмосферы, в которой ребенка ценят и любят просто за то, что он есть. Учёный полагал, что воспитание детей с безусловным, позитивным вниманием обеспечивает основу их становления как полноценно функционирующих взрослых. Безусловное, позитивное внимание к себе раскрывает естественную тенденцию самоактуализации, присутствующую в каждом человеке.

С другой стороны, К. Роджерс утверждал, что в основном поведение

Резюме. В предлагаемой статье анализируется попытка Й. Гербарта дать учителю научно-педагогическое восприятие и выработать философию учительства, раскрывается содержание его убеждений о том, что подготовка учителя к данному процессу должна осуществляться согласно содержанию воспитывающего обучения.

Summary. In the offered article an attempt of J.F.Herbert to give scientifically-pedagogical outlook to the teacher and to work out the philosophy of teaching is analyzed. The content of his convictions, that teachers preparation for his process has to be fulfilled according to the contents of study is revealed there.

Література

1. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. Том 1. – М.: – Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. – 291 с.
2. История педагогики: Учебник для студентов педагогических ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
3. Кравець В.П. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
4. Левитин С. Педагогические идеи Гербарта и Монтессори. Т. I. М.: Литературно-Издательский Отдел Народного Комиссариата по Просвещению. 1918. – 102 с.
5. Любомудров М. Значение теории интереса в организации и методе преподавания в классической школе. – М.: Университетская типография, 1898. – 48 с.
6. Очерки по истории педагогических учений / Под общ. ред. А.П. Нечаева. – М.: В. Антик и К, 1911. – С. 146 – 171.
7. Соколов П. История педагогических систем. – СПб. Издание О.В. Богдановой. 1913. – 611 с.
8. Blättner F.: Geschichte der Pädagogik. Quelle & Meyer, 1980. - 336 S.
9. Tenorth H.-E.: Klassiker der Pädagogik. C.H. Beck oHG, 2003. - 252 S.

Подано до редакції 15.03.2006

УДК 371.302

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАЗРАБОТКЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ

Хребто Тамара Степановна

Харьковский национальный педагогический университет им.

Г.С.Сковороды

Постановка проблемы. На современном этапе развития науки и общества важную роль играет наличие у учителя высокого уровня сформированности целостной картины мира. Это отражено в Государственной национальной программе «Образование (Украина XXI столетия)». Нормативные документы (Закон Украины «Об Общем среднем образовании», Национальная доктрина развития образования Украины в XXI столетии) направляют педагогов на то, чтобы вооружить учащихся не только определенными знаниями, умениями и навыками, но и ключевыми компетенциями в разных сферах жизни: социальной, поликультурной, коммуникативной, информационной, что значительно увеличивает объем информации, необходимый для усвоения детьми. Различные способы освоения мира (искусство, философия, наука) дают возможность многомерного видения проблемы. Именно поэтому сегодня определяющей тенденцией познавательного процесса в полиэтническом регионе является интеграция.

Цель статьи – проанализировать возможности интегрированных форм обучения учащихся в условиях поликультурного региона, а также формирование готовности к их использованию у будущих учителей.

Й. Гербарт радив звернути увагу на те, що прекрасним для дітей молодшого віку є все яскраве, різке, рухоме, і тоді завдання вчителя – вказати на це, розподілити і зберегти в пам'яті. Тут педагог подає певну кількість уявлень, проте повинен слідкувати, щоб останні не перевантажували дитячий розум [1, с.215]. Вчитель повинен пам'ятати про живе прагнення до повного і правильного розуміння з першого моменту та про ясне і чітке сприйняття дитиною нового матеріалу. Він зосередив свою увагу на тому, що важливим елементом у роботі педагога з шестирічними дітьми є національне патріотично налаштоване як виховання, так і навчання. Педагог запитував, хто може приділити значення цій думці? І німецький педагог акцентує увагу на тому, що розв'язати це завдання можна тільки шляхом викладання [1, с.209]. Тут він мав на увазі що і для молодшого, і для старшого віку надзвичайно важливими, як для навчання, так і для виховання, є предмети і історико-філологічного, і природничо-математичного циклів.

В процесі навчання, коли кінцевою метою є і виховання, то Й. Гербарт дав кілька цінних порад для спілкування вчителя з учнями: підготувати не тільки свої майбутні дії до будь-яких ситуацій шляхом роздумів, пошуків, але й підготувати себе самого, свою душу, голову і серце до правильного сприйняття, відчуття і оцінки явищ [1, с.100]. По відношенню до вчителя німецький педагог часто використовував імператив: "викладай цікаво, щоб учні краще засвоювали нові знання, які мали б збуджувати інтерес до подальшого навчання". Й. Гербарт визнавав, що для педагогічної дисципліни вчитель може використовувати категоричний імператив. Проте останній повинен базуватися на етиці [4, с.52]. У вчителя має мати місце вимогливість та строгість. Він не повинен надто багато говорити і мало спостерігати, не втрачати відчуття часу між говорінням та вислуховуванням. Кожен учитель повинен отримати планомірну освіту [1, с.70]. Німецький класик зазначав, що не може бути єдиної мети, оскільки все виходить із думки: вчитель-вихователь повинен ставити перед собою ті цілі, які будуть поставлені перед його вихованцем, коли той стане дорослим, та підготувати внутрішні умови, які можуть полегшити досягнення мети.

Висновки. На основі аналізу доробку Й.Ф. Гербарта ми приходимо до висновку, що підготовка вчителя до навчально-виховного процесу, на переконання німецького педагога, повинна здійснюватися відповідно до змісту виховуючого навчання. Діяльність вчителя має визначатися наступними основними положеннями: безперервна, послідовна, багатостороння, чітка, поміркована, патріотично налаштована підготовка. Основною ознакою добре підготовленого педагога є наука, сила мислення, такт, філософські погляди, ентузіазм і ширина світогляду і передбачені цілі. Науки, які допомагають вчителю у його роботі є, в першу чергу, педагогіка, психологія, філософія, етика та інші.

Резюме. У запропонованій статті аналізується спроба Й. Гербарта дати вчителю науково-педагогічний світогляд та виробити філософію вчительства, розкривається зміст його переконань про те, що підготовка вчителя до цього процесу повинна здійснюватися відповідно до змісту виховуючого навчання.

человека согласуется с "Я-концепцией", то есть, человек стремится сохранить состояние согласованности самовосприятия и переживания. А переживания, находящиеся в соответствии с Я-концепцией человека и его условными ценностями, могут осознаваться и точно восприниматься. И наоборот, переживания, находящиеся в конфликте с «Я» и его условными ценностями, образуют угрозу Я-концепции; они не допускаются к осознанию и точному восприятию. Человеческая "концепция себя" является критерием, по которому переживания сравниваются и либо символизируются в осознании, либо символизация отрицается.

Несоответствие между «Я» и переживанием не всегда воспринимается на сознательном уровне. Когда существует несоответствие между "Я-концепцией" и переживанием, и человек не осознает этого, он потенциально уязвим для тревоги и личностных расстройств. Тревога, таким образом, является эмоциональной реакцией на угрозу, которая сигнализирует, что организованная "Я-структура" испытывает опасность дезорганизации, если несоответствие между ней и угрожающим переживанием достигнет осознания. Тревожный человек – это человек, который смутно сознает, что признание или символизация определенных переживаний приведет к радикальному изменению его теперешнего образа «Я».

Гуманист определил защиту как поведенческую реакцию организма на угрозу, главная цель которой – сохранить целостность Я-структуры: «Эта цель достигается осознанным искажением переживания в сознании, чтобы уменьшить несоответствие между переживанием и структурой «Я», или отрицанием любого переживания, и, таким образом, любой угрозы «Я» (Rojers, 1959, p. 204-205). Иначе говоря, защита усиливает самоуважение человека и защищает его от надвигающейся опасности угрожающих переживаний.

Роджерс предложил только два механизма защиты, которые используются для сведения к минимуму осознания несоответствия внутри «Я» или между «Я» и переживанием: искажение восприятия и отрицание.

Искажение восприятия имеет место, когда несоответствующее переживание допускается в сознание, но только в форме, которая делает его совместимым с каким-то аспектом "Я-образа" человека. Роджерс иногда объясняет такое искажение как рационализацию.

В случае отрицания, менее часто встречаемой защитной реакции, человек сохраняет целостность своей "Я-структуры", полностью уходя от осознания угрожающих переживаний. Фактически отрицание встречается всякий раз, когда человек отказывается признать себе, что переживание в принципе имело место. Учёный указывал, что отрицание может привести к параноиде, бреду и множеству других психических расстройств.

Таким образом, личностные расстройства и психопатология появляются, когда «Я» не может защитить себя от натиска угрожающих переживаний. По мнению Роджерса, психотическое поведение часто соответствует отрицаемым аспектам переживания, а не "Я-концепции". Поэтому личностные расстройства могут проявляться либо неожиданно,

либо постепенно на протяжении большого периода времени. В любом случае, как только появляется серьезное несоответствие между «Я» и переживанием, защита человека перестает работать адекватно, и ранее целостная "Я-структура" разрушается. Когда это происходит, человек становится крайне уязвимым для тревоги и угрозы и ведет себя непонятно не только для других, но и для самого себя. Фактически, Роджерс считал расстройство поведения результатом несоответствия между «Я» и переживанием. Значительность несоответствия между осознанным «Я» и переживанием определяет тяжесть психологической дезадаптации.

Психолог-гуманист установил пять основных личностных характеристик, общих для полноценно функционирующих людей (Rojers, 1961): открытость переживанию, экзистенциальный образ жизни, организмическое доверие, эмпирическая свобода, креативность.

Открытость переживанию полярно противоположна беззащитности. Люди, полностью открытые переживанию, способны слушать себя, чувствовать всю сферу висцеральных, сенсорных, эмоциональных и когнитивных переживаний в себе, не испытывая угрозы. Они тонко осознают свои самые глубокие мысли и чувства; они не пытаются подавить их; часто действуют в соответствии с ними; и даже действуя не в соответствии с ними, они способны осознать их. Для полноценно функционирующего человека нет внутреннего переживания или эмоции, которые угрожали бы ощущению собственной правоты – он действительно открыт для всех возможностей.

Экзистенциальный образ жизни – это тенденция жить полно и насыщенно в каждый момент существования, так чтобы каждое переживание воспринималось как свежее и уникальное, отличное от того, что было ранее. То, чем человек является или каким он будет в следующий момент, происходит из данного момента, независимо от прежних ожиданий. Экзистенциальный образ жизни предполагает, что скорее «Я» человека и его личность происходят из переживания, а не переживание преобразовывается, чтобы соответствовать какой-то заранее заданной жесткой Я-структуре. Люди, живущие хорошей жизнью, гибки, адаптивны, терпимы и непосредственны. Они открывают структуру своего опыта в процессе его переживания.

Организмическое доверие как качество хорошей жизни лучше всего можно проиллюстрировать в контексте принятия решения. Полноценно функционирующий человек зависит от организмических переживаний, которые он рассматривает как достоверный источник информации, позволяющий решить, что следует или не следует делать. Это способность человека принимать во внимание свои внутренние ощущения и рассматривать их как основу для выбора поведения.

Эмпирическая свобода заключается в том, что человек может свободно жить так, как хочет, без ограничений или запретов. Субъективная свобода – это чувство личной власти, способность делать выбор и руководить собой. Основываясь на этом чувстве свободы и силы, полноценно функционирующий человек имеет множество возможностей

своего учня [9, с.6]. Привертаять до себе увагу зауваження Й.Ф. Гербарта щодо пошуку педагогом безпечних шляхів з розрахунком на краще “озброєння” дитини для досліджень, щоб вона розуміла те, що не так швидко можна досягнути бажаного результату [1, с.206]. Він зазначав, що при належному керівництві навчанням в учнів може “виробитися відмінна багатосторонність інтересу, повна ясність розуму, велика енергія характеру і щасливе сприйняття до будь-якої радості” [1, с.54]. А ще німецький педагог намагався чітко пояснити вчителю поняття багатосторонності інтересу, оскільки, на його думку, останній може порушити цілісність особистості. Які ж умови передбачали здійснення багатосторонності інтересу? Відповідь на це питання торкалася двох актів свідомості: перший гарантує доступ нового, а другий забезпечує його переробку та асиміляцію з ним [6, с.160]. При цьому до “нових знань додаються апперцептивні уявлення та нове коло думок. Маса уявлень появляється з елементарних знань, які приходять на допомогу в подальшому навчанні [8, с.246].

Й. Герbart вважав, що викладання зосереджує всі предмети педагогічного інтересу, бо без цього воно саме залишається пустим і незначним. Він твердив, що з повноти душі впливає повнота викладання, яка може порівнюватися з повнотою досвіду. В такому випадку живий дух дає учневі свободу руху. При такому способі навчання є достатньо місця для другорядних думок. І тільки тоді педагог стає для учня предметом як багатого, так і безпосереднього досвіду. Під час уроку таке спілкування вчителя та учня наповнене відчуттям спілкування з великими людьми минулого і чисто вираженими характерами поезії [1, с.193]. Тільки саме навчання може виховувати рівномірно розподілену широку багатосторонність. Вчителю слід під час навчання розкласти, доповнити й привести в порядок знання переважаючого інтересу та пов'язуючи з попереднім, відновити рівновагу шляхом викладання [там само]. Й. Герbart звертав увагу вчителя на наступне: не можна надто довго демонструвати те саме, бо одноманітність впливає стомлююче; не слід при навчанні робити надто “різких стрибків”, бо старі уявлення перешкоджатимуть засвоєнню нового [3, с.340].

Й. Герbart прийшов до висновку, що враження ґрунтуються на силі уявлення, яка приводить до ідеї дисципліни думок. Вчитель може досягнути сили уявлення частково повторенням зображення одного і того ж предмета в малюнках, моделях, чи хоровою роботою дітей, а також частково описом. І тоді, щоб був результат, діяльність педагога має бути справжнім мистецтвом з метою підготовки основ для математики (азбука зорового сприйняття), граматики (комбінаторні ігри) та читання класичних письменників (давні розповіді). Для навчання учня, на його думку, необхідно звернутися до природи, оскільки вона дає багато того, що може допомогти. І основне завдання педагога полягає в тому, щоб вміти поєднати її з досвідом. Викладання має на меті не тільки спонукати до дії розум учня, але й збагачувати емоційний інтерес, примножувати власні відчуття та розширити сферу спілкування. Досвід і спілкування з людьми інколи заставляють учня нудьгувати.

отримані знання [1, с.98]. Наукова підготовка вчителя впливає чи не найбільше на учнів і засвоюється ними частково несвідомо. Маючи перед собою такі якості вчителя, учень сприймає їх разом з навчальним предметом і нерідко такий вплив може бути важливішим за самий зміст навчання.

Й. Герbart проаналізував роботу педагогів у школі Й. Песталоцці й відзначив їх діяльність, як таку, що заслуговує на увагу та детальний розгляд. Перш за все він загострив увагу на тому, що практика вчителя в школі має бути послідовною. І саме “повна, правильна та, “задовольняюча” всі потреби, послідовність була великим ідеалом”, в якому він вбачав справжній засіб, який може забезпечити належний вплив на будь-яке викладання [1, с.107]. Як зазначають дидакти, в основі обробки навчального матеріалу за Й. Герbartом є як описове уявлення та досвід, так і збудження самостійного мислення учня. На подібному уроці роль вчителя, на перший погляд, була мало помітною. На передній план виступала діяльність учня: вони читають, ставлять питання, висловлюють думки. З іншого боку, в подібній постановці заняття саме на вчителя припадає найбільше навантаження. Педагог швидко повинен врахувати напрямок думок вихованців, коло їх уявлень, володіти глибоким знанням предмету, чітко слідкувати за їх висловлюваннями, щоб вчасно виправляти [6, с.160].

Й. Герbart зауважував, що, інколи, молодий педагог, правильно розрахувавши експеримент та шляхом вдалих ескізів може досягнути більшого на шляху викладання й виховання, аніж сивочолий учитель. І саме тому вічною, на його думку, є проблема завершеності будь-якої сфери діяльності. На основі цього німецький педагог прийшов до висновку, що без філософії не можна підходити до діяльності, оскільки “філософський огляд загальних ідей не є настільки необхідним, як саме тут, де повсякденна рутинна і яскраво відбитий особистий досвід так сильно звужують кругозір” [1, с.99]. Він звертав увагу, що коли вчитель буде змішувати недостатність освіти з розумовою слабкістю, неотесаність зі злобою, тоді його учні щоденно будуть залякувати дивними загадками, а ще вимагав від вчителя ґрунтовного знання предмету. Кожен крок вчителя має бути ґрунтовно продуманий [5, с.186]. Справжній педагог той, підкреслював Й. Герbart, в якого присутній ентузіазм та ширина світогляду. Коли учитель в полоні буденної клопіткої роботи, то його світогляд та обмежений індивідуальний досвід звужуватимуть горизонт учителя. І саме тому учителю необхідні широкі філософські погляди. Надзвичайно важливим є те, що вчитель повинен бути для учня не тільки наставником, але й товаришем і тоді цей приклад буде не менш цінним, аніж навчання [1, с.53].

На переконання Й. Гербарта, навчання найкраще починати з найбільш близького. В процесі викладання до “знайомого та близького” додаються нові об’єкти, “віддалені далеким простором та часом” [1, с.182]. Педагогу необхідно добре володіти словом та певною мірою бути художником, оскільки сам має внутрішньо пережити те, що заставлятиме переживати

вибора в житті і відчуває себе здатним зробити практично все, що він хоче робити.

У людини, який живе кращою життяю, з’являються продукти творчості та творчий образ життя (креативність). Творчі люди прагнуть жити конструктивно і адаптивно в своїй культурі, в той же час задовольняють власні найглибші потреби. Вони здатні творчо, гнучко пристосовуватися до змінюваних умов оточення. Однак, такі люди не обов’язково повністю пристосовані до культури і не є конформістами. Вони є членами суспільства і його продуктами, але не його полонниками. Креативність в даному випадку використовується для позначення готовності людини до створення. В даному випадку обмеження достатньо простою шкалою креативності: стереотипне дійство, пошук і створення.

Карл Роджерс був впевнений, що повноцінно функціонуючі люди майбутнього зроблять очевидною і збільшать присутню природу людини доброти, яка настільки важлива для нашого виживання

Образ власного “Я” – ключ до особистості і до її поведінки. Цей образ визначає і межі можливостей людини – те, що він в поточному стані може зробити. Розробка адекватного представлення про себе як про особистість людини новими способами, талантами. Якщо ж образ “Я” буде спотворений і неадекватним, то і реакція на зовнішні подразники буде не відповідати обставинам. “Я – концепція” є “золотим ключем” до нової плодючої життя завдяки наступним важливим умовам, які розглядає М. Мольц [11].

Для зміни “Я – концепції” (самовиховання) використовують мисленні образи, які як би є моделлю зовнішніх умов, так як саме під впливом зовнішніх умов виникає зміна (виховання) людини. Мисленні образи дозволяють “практикувати” нові стосунки з людьми і риси характеру, що інакше було б недостижимо. І тут же велика роль надається свідомому розуму, який можна назвати “направляючим розумом”, “стражем”, який пропускає в підсвідомість те, що вважає потрібним. С його допомогою людина вважує цінності, свідомо вибирає свої думки [3].

При зміні “Я – концепції” слід вчитувати, в першу чергу особливості підсвідомості людини. Підсвідомість – це творча, створююча частина розуму, яка переробляє все, що дає їй свідомість, перетворюючи думки в реальні речі. Експерименти, проведені Дж. Даймондом, переконливо показують вплив мови і думки людини на фізіологічні і психологічні процеси, що відбуваються в ньому. А Р. Ентоні підкреслює, що діяльність підсвідомості тісно пов’язана з нашими звичками. Підсвідомість не питає: “Чому?”, але з високою точністю записує все, що представляє їй наше свідомість [14]. Підсвідомість, нагадує Р. Хаббард, це кладовий запас. Все, що відбувається з нами накопичується в цій кладовій запасі. В підсвідомості зафіксовано все, що відбувається в нашій житті (з моменту зачаття). В ньому записана вся життєва траєкторія людини і всі психотравми, які

периодически и неосознанно проявляются [17].

Мысль человека, по мнению Ф. Бейлса, активна, она никогда не находится в состоянии покоя, а всегда старается вылиться в какую-то реальную форму. Каждая мысль имеет свою определенную окраску и может действовать только в соответствии со своей природой [3]. Поэтому подсознание – послушный исполнитель внутри нас. Оно наделяется безоговорочным подчинением сознанию. Все накопленные им знания и созидательная сила готовы работать на человека, который научится использовать его.

Следовательно, “кнопка” от подсознания находится в сознании. Человек сознательно программирует подсознание для выполнения конкретной задачи, заметил М. Мольц [11].

Подобное понимание подсознания мы находим у отца кибернетики Норберта Виннера, который рассматривает его как сверхбольшую вычислительную машину, программируемую “мысленно” самим человеком.

Таким образом, разум личности, соединяющий в себе две взаимодействующие фазы: сознание и подсознание, определяет поведение личности, а значит и его жизнедеятельность, его дальнейшую судьбу. Сознание выбирает то, что желает видеть в нашей жизни, но не в состоянии сотворить это. Подсознание же – единственный инструмент, который может воплотить наш выбор в реальность.

Роберт Энтони [16] называет два основных закона, определяющих изменение “Я- концепции”, которые лежат в основе самовоспитания.

Закон психологического магнетизма – человек притягивает к себе то, о чем думает с наибольшей настойчивостью. Здесь действует закон Космоса: “Подобное тянется к подобному”. Поэтому важно любой личности знать, что и чего она хочет? Чтобы подсознание начало “изменяться” (программироваться), необходима четкая и однозначная “команда” сознания. Нужно не создавать противоречивых ситуаций. Если направлять свое основное внимание на предмет своего истинного желания, то он будет принят.

Закон преобладающей психической импрессии, который состоит в том, что неоднократное повторение позитивных утверждений приводит к тому, что подсознание принимает их как реальность.

Поэтому сегодня, одна из основных задач практического психолога – помочь человеку найти свое подлинное “Я” и привести его представление о себе в полное соответствие с “объектом, который он отражает”. А процесс создания происходит на основании анализа собственной деятельности, отношения к себе других людей, чтения литературы и т.п.

Для этого предлагается три основных этапа создания новой “Я – концепции”:

1. Приняв решение изменить свою “Я – концепцию”, необходимо мысленно просмотреть и спросить себя: Действительно ли я хочу этого? Соответствует ли это моей системе ценностей? Реалистично ли это? Могу ли я представить это во всех аспектах? Стану ли я лучше, когда достигну

Виклад основного матеріалу. Як зазначають багато дослідників історії педагогіки, саме Й. Герbart перший зробив надзвичайно важливу спробу: дати вчителю науково-педагогічний світогляд та виробити філософію вчительства. “Не дивлячись на його великі заслуги в області створення всебічної строго-систематизованої методики, - заявляв один із істориків педагогіки Німеччини, - він ніколи не користувався успіхом серед німецького народного вчительства” [8, с.121]. Проте, на думку С. Левітіна, Й. Герbart завжди користувався великим успіхом серед вчительства середніх навчальних закладів, адже вся тогочасна система освіти середньої школи Німеччини була побудована на його педагогіці [4, с.13].

Й. Герbart стверджував, що тільки в тому випадку, коли кращий теоретик буде на практиці застосовувати свою теорію, то мимоволі з’явиться певний розрахунок педагога, його такт. Він пояснював, що такт вчителя невідворотно буде заповнювати ті прогалини, які опустила теорія і, таким чином, стане безпосереднім керівником практики. Й. Герbart розумів такт як “здатність до швидких роздумів та рішень”. При допомозі наукових роздумів, суджень, досліджень учитель готує “себе, свою душу, свій розум і своє серце для того, щоб правильно сприймати, розуміти, відчувати і обговорити ті випадки, які можуть йому трапитися” [7, с.488]. “Якщо він спочатку загубиться в широких планах, то може стати іграшкою обставин; але, якщо озброєний принципами, то його досвід надасть можливість ясно повчати його, що далі робити. Якщо він не може вирізнити важливого, то витратить свої сили без користі”.

Доводячи провідну роль такту у стосунках між вчителем і учнем, Й. Герbart застосовує такі аргументи на його користь: “ шляхом роздумів, обмірковувань, пошуків і науки наставник повинен підготувати не стільки свої майбутні дії з будь-якого приводу, скільки самого себе, свою душу, голову і серце до правильного сприйняття, набуття навиків, відчуття і оцінки явищ, які його очікують і умови, в які він буде поставлений” [2, с.100]. Справжній педагог мав би озброїтися відомим розрахунком, своїм тактом, швидкою оцінкою й рішеннями, які будуть строго послідовними та з повною уважністю до правил і перевіреної теорії. Такі дії насправді будуть відповідати справжнім потребам окремо взятого випадку. Так Й. Герbart підійшов до свого зауваження, що такт має заповнити ті місця, які пропущені теорією й стати безпосереднім керівником практики. Не менш важливим є те, яким чином буде вироблений цей такт взагалі.

Німецький вчений акцентував увагу на мистецтві підготовленого педагога. І його першою ознакою є вміння вирішувати проблеми і впливати на будь-який вік та характер [1, с.98], тобто такі особи, повинні мати спеціальну підготовку до педагогічної діяльності. Тільки такий вчитель самостійно готується до правильного сприйняття, до розуміння та оцінки явищ, з якими зустрічається в педагогічній роботі [1, с.78]. Й. Герbart 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

Резюме. В статье анализируются проблемы детей с особыми потребностями. Представлен опыт проведения коррекции функциональных, двигательных, психогенных и социальных отклонений средствами специальных упражнений.

Summary. The analysis of problem of children with special needs is given in the article. The experience of carrying out the correction of functional, motor, psychogenic and social deviations in children by means of special exercises.

Література

1. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 280 с.
2. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» // Офіційний вісник України. – 2001. – № 29. – С. 76-82.
3. Руденко Г. Из опыта работы с детьми-инвалидами // Воспитание школьников. – 2004. – № 1. – С. 36-40.

Подано до редакції: 02.03.2006

УДК 371.3 (430)

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В РОЗУМІННІ Й.Ф. ГЕРБАРТА

Федчишин Надія Орестівна

старший викладач кафедри німецької та французької філології

Тернопільський експериментальний інститут педагогічної освіти

Постановка проблеми.

Проблема підготовки вчителя до навчально-виховного процесу не є новою. Вона була і залишається в центрі уваги вчених і практиків. Починаючи від Сократа, Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталотці та ін. вчені-педагоги намагалися пояснити, допомогти, порадити, чи дати вказівки вчителю. Їм належать поради педагогові, який повинен вчити так, щоб учень не тільки отримував, але й шукав знання. Це, та інші питання не зникли, а й надалі залишаються вагомими у навчальному процесі і заслуговують на більш детальний розгляд з метою їх дотичного застосування. Саме тому, на нашу думку, не до кінця вивченим, проте вагомим внеском в історію педагогічної думки є спадщина німецького вченого Йоганна Фрідріха Гербарта.

Аналіз досліджень. Діяльності вчителя, теоретичним і методологічним основам його підготовки присвячені ґрунтовні праці К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського. Окремі питання дослідження різних компонентів організації діяльності педагога порушено у працях Ю. Бабанського, М. Данілова, Т. Ільїної, Ч. Купісевича, В. Оконя, М. Махмутова, П. Підкасистого, І. Підласого та ін. До даного питання у доробку Й.Ф. Гербарта зверталися вітчизняні та зарубіжні вчені-педагоги: Т. Вільгельм, А. Джурицький, Й. Дольх, В. Клафкі, Н. Константінов, В. Кравець, С. Левітін, Р. Леманс, Р. Лохнер, Є. Мединський, Т. Мейер, Е.-Х. Трап, М. Шабасєва, Б. Швенк та ін. [1-9].

Тому **метою даної статті** буде спроба висвітлення та аналізу поглядів Й.Ф. Гербарта на підготовку вчителя до навчально-виховного процесу.

Відповідно до мети для розв'язання ставляться наступні завдання: розкрити зміст поглядів Й. Гербарта на підготовку вчителя до навчально-виховного процесу; обґрунтувати переконання німецького педагога, що підготовка вчителя до навчально-виховного процесу повинна здійснюватися відповідно до змісту виховуючого навчання.

целі?

Если на все вопросы получаем положительный ответ, то можно приступить к четкому формированию “Я – концепции”. Для этого решение изменить, должно быть не надуманным, сиюминутным, а сильным, страстным, выношенным в “борьбе и муках”, так как должен работать закон психического магнетизма.

2. Ключевую роль играет расслабление (релаксация), при котором сознание переходит в полубодствующее состояние. В этом состоянии психика (подсознание) наиболее склонна воспринимать “синтетический опыт” (воображение, слово, эмоции). Об этом мы можем прочитать в многочисленной отечественной и зарубежной литературе по практической психологии, где можно найти целый ряд упражнений, используемых для релаксации.

3. Программирование подсознания, используя “синтетический опыт”. При этом хорошо помнить, что выполняемая визуализация (воображение) усиливается словом, чувствами и эмоциями. Поэтому наилучший вариант программирования подсознания тот, когда человек мысленно “видит картину”, говорит и переживает. О методах сознательного самовоспитания мы можем прочитать в отечественной и зарубежной психологической литературе [5, 9, 4, 11, 16].

И, конечно же, для осуществления процесса самовоспитания, изменения “Я – концепции”, необходимы такие качества, как толерантность, выдержка и вера.

М. Мольц и другие [11, 9, 16] отмечают, что для замены прежних мысленных представлений на новые требуется примерно 3 недели. В это время рекомендуется воздержаться от “критики”, не стоит “оглядываться назад” и скрупулезно измерять собственные успехи. Необходимо непреклонно верить в успех.

Во всей своей целостности, жизненный путь человека выступает как особая форма существования общественно-исторического процесса. Общественные условия играют, по словам Ананьева, роль стимуляторов, стрессоров, депрессоров и катализаторов в функционировании физико-химических, физиологических, психофизиологических процессов. Жизненный путь может даже маскировать нейродинамический тип человека за счет его характера и творческой активности [2, с. 209].

Выводы. Самоактуализация достигается на разных уровнях и не обязательно должна включать в себя так называемый духовный уровень. С другой стороны, индивид может испытывать подлинно духовные переживания и не будучи внутренне интегрирован, то есть, не выработав хорошо сбалансированную, гармоничную личность. Это ясно показано Юнгом, который обращает наше внимание на тот факт, что развитие личности не является исключительным правом гениев, и что человек может обладать выдающимися способностями, не обладая при этом личностью или не будучи личностью.

Духовное пробуждение и духовные постижения – нечто иное, нежели самопостижение, осознание “Я”. Они включают разные формы осознания

содержания сверхсознательного: либо нисходящих в поле сознания, либо выявляемых в процессе восхождения к сверхсознательным уровням.

Таким образом, технология самовоспитания включает в себя такие этапы: Осознание необходимости и возможности изменения “Я – концепции” (четкое понимание цели самовоспитания). Релаксация. Программирование подсознания (собственно самовоспитание: изменение “Я – концепции”). Повторение предшествующих двух этапов на протяжении определенного времени (не менее 21 дня).

Исследования, выполненные в отечественной и зарубежной психологии в области: “Я–концепции”, “синтетического опыта”, “сознания и подсознания”, “саморегуляции” и “самовоспитания”, позволяют понять механизм изменения личности, использовать эффективные способы воздействия на психику: гипноз, самогипноз, самовнушение и метод инициированного программирования (изменение “Я–концепции” по собственной инициативе). Особое значение в деятельности практического психолога уделяется и групповому методу АСПО (активное социально-психологическое обучение), который разработан доктором психологических наук, профессором Т.С. Яценко [18]. Такие занятия проводятся с группой психически здоровых людей, и дают им возможность через самоанализ и рефлексию, используя разнообразные техники под руководством практического психолога, откорректировать свой "образ-Я" и избавиться от защитных механизмов, которые "блокируют" психику.

Таким образом, каждый человек, стремящийся стать самостоятельной личностью, способен к самоактуализации, имеет возможность в дальнейшем добиться успеха в своей жизнедеятельности и чувствовать себя счастливым. Всё это способствует формированию адекватной "Я-концепции" личности и “оздоровлению” не только самой личности, а и всего нашего общества.

Резюме. В статті розглядається: значення єдності свідомого, несвідомого, “Я - концепції”, які відіграють велику роль у життєдіяльності будь-якої особистості.

Резюме. В статье рассматривается: значение единства сознательного, бессознательного, “Я - концепции”, которые играют большую роль в жизнедеятельности любой личности.

Summary. This article shows the significance of the unite of consciousness and unconsciousness which play the great role in the vital activity of any personality.

Литература

1. Ассаджоли Р. Символы надличных переживаний. – Л., 1989.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969.
3. Бейлс Ф. Основные принципы науки разума: курс для самостоятельного изучения – Донецк: Центр науки разума, 1993.
4. Бернс Р. Я – концепция и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
5. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1991.
6. Грэхэм Д. Как стать родителем самому себе. Счастливый невротик или как пользоваться своим блок-компьютером в голове в поисках счастья. – М.: ТОО “Класс”, 1993.
7. Капони В., Новак Т. Сам себе психолог – СПб.: Питер, 1994.
8. Кочетков А.И. Как заниматься самовоспитанием. – Минск: Высшая школа, 1991.
9. Лекрон Л. Добрая сила (самогипноз) – М.: Физкультура и спорт, 1991.
10. Мерзлюков Ю.А. Путь в страну здоровья. Методы психологического воздействия. – Минск: Польша, 1982.
11. Мольц М. Я – это я, или как быть счастливым. – СПб.: Лениздат, 1992.
12. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс: Универс, 1994.

лапу. Аналіз виконання вправи: діти захоплюються цією грою, починають голосно муркотіти, скручуватися у клубочок. У деяких дітей під час вправи виникають проблеми з вправою «стати на задні лапки».

Вправа 3. Білочка: стрибки навприсядки. Вихідне положення: низький присід, руки зігнуті у ліктях. Руки перед грудьми, долоні опущені вниз. Початковий етап: знайомство з образом білочки та спроба імітаційного руху за зразком вихователя. Перший етап: спроба виконання стрибка в присіді – з одночасним рухом рук, ривком вперед, без розводу долонь. Другий етап: виконати стрибки з різним темпом, намагатися тримати спину прямою. Творче виконання: творча передача образу білочки через імітаційні рухи. Аналіз виконання вправи: дітям спочатку важко виконувати стрибки, але позитивний настрій, що передається веселим музикальним супроводом надає гарні результати.

Вправа 4. Релаксація за допомогою музики. Ця вправа має три складові: психологічну, музичну і біозвукову. Спочатку вмикається музика лісу, де діти чують спів різних пташок, шелест листя, журчання струмка. Такі звуки розслаблюють та налаштовують на позитивний лад. Діти з вихователями стають у коло, беруть за руки один одного. Потім надуваються повітряні кульки, на них діти малюють усміхнені обличчя, що символізує гарний настрій. Далі під такі звуки діти починають малювати фарбами улюблених звіряток. Після закінчення малювання потрібно підписати малюнки для подарунку близьким. Аналіз виконання вправи: після таких занять діти стають більш радісними та врівноваженими, спокійнішими, привітнішими. В них відкривається потяг до творчості, до прекрасного, розвиваються найкращі почуття до людей та усього оточуючого.

Також проводяться у групах вокальні співи, метою яких є зняття напруги, гармонізація особистості, позитивний психічний і соматичний вплив на дихання, серцеву діяльність, травлення. Груповий спів передбачає анонімність співака, але орієнтує на групу, дає можливість приєднатися до неї, встановити соціальний контакт, викликає почуття безпечної самореалізації.

Сприйняття музики допомагає дитині зняти внутрішній конфлікт, сприяє стабілізації особистості, активному сприйманню власної особистості. Іноді слухання музики доцільно поєднувати з одночасним спостереженням пластичного кольорового руху.

Висновки. Таким чином, терапія музикою та образотворчим мистецтвом використовується під час роботи з дітьми, що мають особливі потреби, як засіб підвищення соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, її адекватної соціалізації у суспільстві. Окрім цього, в нашому випадку даний метод виступає засобом корекції функціональних, рухових, психогенних або соціальних відхилень, джерелом творчості. Перспективно дослідження є розробка специфічних вправ та завдань для дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку.

Резюме. У статті аналізуються проблеми дітей з особливими потребами. Презентується досвід проведення корекції функціональних, рухових, психогенних та соціальних відхилень дітей засобами спеціальних вправ.

емоційної та розумової активності дітей; побудова заняття за принципом поступового ускладнення.

Серед методів психічної корекції виділяють консультування, бесіди, ігри, психом'язову гімнастику, рольові ігри, проблемні ситуації, аутотренінги, казкотерапію, музикотерапію. Виділяють такі механізми лікувальної дії музики: а) катарсис; б) вплив на емоційний стан; в) підвищення доступності для свідомого переживання психо- і соціально-діагностичних процесів.

Для дітей з обмеженими можливостями доцільним є проведення музично-рухових ігор та вправ. Мета таких занять – стимуляція і концентрація уваги, корекція загальної моторики, створення умов для комунікації та взаємодії з оточенням (фольклорні, популярні танці, звукові сигнали тарілки, барабани і т.п.).

Так, у «Дитячому реабілітаційному центрі для дітей-інвалідів» м.Мелітополя були проведені заняття за допомогою методів терапії засобами музики та мистецтва.

На практиці музично-рухові ігри та вправи проводяться одну годину на тиждень. Кількість дітей у групі – від 5 до 10 чоловік.

Спочатку діти повільно рухаються під музику, потім глибоко дихають. Через декілька хвилин виконують імітаційні рухові вправи з музичним супроводом. Наприклад:

Вправа 1. Мишка: ходіння на носках дрібним кроком. Вихідне положення: стоячи на носках, руки перед грудьми, кисті вниз. Початковий етап навчання: знайомство із звичками та характерними рисами поведінки мишки через рухи рук з поворотом голови та тулуба в різні боки. Спроба імітувати рухи мишки. Перший етап ускладнення: ходіння на носках з імітаційними рухами рук, в чергуванні зі звичайною ногою. Другий етап ускладнення: ходіння на носках дрібним кроком з високим підняттям від полу п'яток та рухами голови та рук, імітуючи мишку, змінюючи темп рухів у різних напрямках. Творче виконання: самостійно і точно виконувати техніку ходіння на носках дрібним кроком, зі зміною темпу та напрямку. Творчо передавати звички та характер мишки мімікою та рухами тулуба. Аналіз виконання вправи: на початковому етапі у дітей труднощі не відзначаються, але коли починається ускладнення, деякі з гравців відчують проблеми з координацією рухів. Для їх подолання потрібно зменшити темп музичного супроводу та амплітуду рухів; а позитивний настрій, підбадьорення та прагнення дітей бути схожими на мишку поступово допомагає перебороти ускладнення при виконанні вправи.

Вправа 2. Кошеня: повзання з опорою руками та колінами. Вихідне положення: стійка на колінах з опорою на руки. Початковий етап: знайомство з образом кошеняти. Спроби передати характер та звички кошеняти через рухи та звукоімітацію. Перший етап: повзання із зміною темпу та напрямку. Емоційна передача образу мімікою та рухом тулуба. Навчитись вставати з колін на ступні і ходити на них навприсядки. Другий етап: повзання з вигнутою спиною під мотузкою. Творче виконання: варіанти – «подивися на хвостик» справа, зліва, підняти праву, ліву, задню

13. Роджерс К.Р. К науке о личности // История зарубежной психологии: тексты. – М., 1986.
14. Стивенс Дж. Приручи своих драконов. Как обратить свои недостатки в достоинство. – СПб.: Питер, 1995.
15. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991.
16. Энтони Р. Секреты уверенности в себе. – М.: Мирт, 1994.
17. Хаббард Р. Дианетика / Пер. с англ. под общ. ред. М.И. Никитина. – М.: Воскресенье, 1993.
18. Яценко Т.С. Теория і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004.

Подано до редакції: 28.03.2006

УДК 376. (075.32)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПРИ ДЕТСКОМ АУТИЗМЕ

Тимохина Алла Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии и психокоррекции

Луганский национальный педагогический университет им. Т. Шевченко

Проблема аутизма является актуальной в связи с увеличением количества детей с этой аномалией развития. Особенно актуальной остаётся проблема социализации этих детей и, соответственно, психолого-педагогической коррекции их развития. Возрастает обращаемость за помощью к психологам со стороны родителей, педагогов, врачей. Так в нашей практике запросы по поводу детского аутизма за последние годы доходят до 20 % от всех обратившихся.

К психологам при аутизме обращаются в связи с наличием трудностей в коммуникации и социальной адаптации, которые не уходят с годами, а только меняют форму. При этом убеждаются, что многие попытки найти способы лекарственной терапии не приводят к успеху.

Анализ исследований. Анализ научной литературы показывает, что научное знание о детском аутизме получило своё развитие в XX в. и связано с первыми исследованиями и статьями в западной печати Каннера и Аспергера, которые достаточно полно описали основной синдром и его варианты и дали толчок к многочисленным публикациям в странах Европы.

В отечественной науке разработка проблемы детского аутизма проводилась независимо от западных исследователей и связана с именами С.С. Мнухина, Д.Н. Исаева, Г.Е. Сухаревой, К.С. Лебединской, В.Е. Когана и многих других [1-4,6]. Большой вклад в разработку проблемы социализации и специальной коррекционной помощи детям при аутизме внесли В.М. Башина, В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либинич и др.[5, 7-9].

К последним переводным работам по аутизму относят работу К. Гилберта, Т. Питерса (2003).

Однако нерешенными проблемами при аутизме до сих пор остаются трудности в процессе усвоения аутичными детьми социального опыта психолого-педагогической коррекции.

Настоящее сообщение подготовлено по результатам работы на базе научно-исследовательской лаборатории и практического центра «Диагностика и коррекция психофизических состояний детей и взрослых»

при кафедре дефектологии и психокоррекции ЛНПУ.

Целью статьи явилось изучение эффективных методов коррекции при социализации аутичных детей. Выбор темы определялся, прежде всего, потребностями практики. В задачи исследования входило: 1) изучение специальных методов психокоррекционной работы при детском аутизме, 2) использование изученных методов при оказании психологической помощи прежде всего детям дошкольного и младшего школьного возраста и их семьям.

Изложение основного материала. В ходе работы применялась комплексная психокоррекция, сделан акцент на работе с семьей, использовались психотерапевтические методы и специальное обучение и воспитание (взаимодействие с педагогами-дефектологами).

Одним из главных условий эффективной психокоррекции аутизма является раннее начало. Вот почему в своей работе мы прежде всего проводили психокоррекцию в группе детей дошкольного и младшего школьного возраста (в более раннем возрасте они к нам не поступали). Вторым важным условием было уточнение диагноза, проведение дифференциального диагноза, отграничение от детских шизофренических расстройств, от умственной отсталости, расстройств развития речевой функции, от врожденной глухоты и сочетанных нарушений слуха и зрения. Подробно собирался анамнез, изучались медицинские документы, исследовалась когнитивная сфера, проводились консультации и консилиумы со смежными специалистами.

Остановимся на некоторых особенностях психокоррекционной работы с аутичными детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Группа детей дошкольного возраста (5,5-6,5 лет) требовала безотлагательной психокоррекции. Родители проявляли огромную тревогу и с большой готовностью шли на любые виды сотрудничества. К нам поступали в основном дети 4-й группы РДА, которая считается менее тяжелой.

На первом этапе психокоррекции преодолевался активный негативизм аутичного ребенка к психологу (новому взрослому), к новому зданию и его помещению. Этот этап проводился пошагово и требовал строго индивидуального острого подхода, он занимал у некоторых детей 3-4 сеанса. Так, например, только на 4-м сеансе ребенок А. (5,5 лет), которого родители привозили на своей машине из районного городка, самостоятельно зашел в помещение и разрешил поиграть с ним в игру «Мышка бежала» с дотрагиванием до его ладошки и предплечья, при этом слабо улыбался. Это было большим достижением, так как этот мальчик, ходивший в детский сад на протяжении 7 месяцев, не общался с воспитателем, однако проявлял способность к коммуникации с детьми.

При подготовке к школе психокоррекционная работа была направлена прежде всего на пространственно-временную подготовку организации пребывания ребенка в школе. Родителям давалось задание подробно и неоднократно рассказывать ребенку о школе, её помещениях,

Водночас, окрім низки істотних соціально-економічних проблем, які негативно позначаються на розробці надзвичайних методів навчання для інвалідів дитинства, в ній існує чимало невирішених питань [1, с.19-24]. Підкреслимо, що попри те, що впродовж останніх століть робота з дітьми, що мають особливі потреби, посідає гідне місце у світовій соціально-педагогічній практиці.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в Україні дітей з обмеженими функціональними можливостями понад 152 тисячі. Останніми роками простежується зростання складних, системних захворювань, частий перехід захворювань у хронічні, різке збільшення кількості дітей, що мають генетичні аномалії внутрішніх органів. Зростання кількості дітей з обмеженими можливостями приводить до збільшення уваги до кожного з них – незалежно від фізичних, психічних та інтелектуальних здібностей, з іншого боку, це визначає важливість соціально-реабілітаційної діяльності.

Обмеженість в можливостях, обумовлене фізичними, психологічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, не дозволяють особистості самостійно брати активну участь у житті сім'ї та суспільства. Для вирішення проблем дітей, з особливими потребами, у реабілітаційному центрі проводилися заняття з використанням методів ігротерапії, казкотерапії та мистецтвотерапії.

Взагалі, під реабілітацією дітей з особливими потребами розуміється система заходів, метою яких постає поновлення здоров'я та повернення дітей до активного суспільного життя та суспільно корисної праці. Зрозуміло, що реабілітація являє собою комплексну систему державних, медичних, психічних, соціально-економічних, педагогічних, виробничих, побутових та інших заходів. Це означає, що під програмою реабілітації слід розуміти чіткий індивідуальний план, що включає до себе розроблену схему спільних дій батьків та фахівців, що буде сприяти розвитку здібностей дитини, її оздоровлення та соціальної адаптації. У такому плані обов'язковим є психологічна підтримка сім'ї, що виховує дитину з особливими потребами, набуття батьками спеціальних знань, допомога сім'ї у організації відпочинку, передбачення заходів стосовно надання допомоги дитині іншими членами сім'ї. Кожний період програми повинен мати конкретну схему завдань, оскільки постає потреба працювати одразу в декількох напрямках з різними спеціалістами [2, с. 36-37].

Найчастіше програми реабілітації здійснюються у групах корекції. У таких групах існують визначені принципи роботи: індивідуальний підхід до кожної дитини; позитивний настрій на початку заняття, налаштування дітей на робочий лад, привернення їхньої уваги, збільшення інтересу до майбутньої роботи; чергування розумової та практичної діяльності, надання матеріалу невеликими частинами; повільний темп заняття, тому що дітям з затримкою психічного розвитку важко переключатися з одного виду діяльності на інший; яскрава наочність; проведення підготовчих занять, збагачення дітей знаннями про навколишній світ; заохочення успіхів кожного, тактовна допомога, розвиток віри у свої сили; формування звичок самоконтролю; включення до занять ігрових вправ для підвищення

underlined that forming of styles of effective pedagogical co-operation is based on principles of tolerance.

Литература

1. Брыль А.К. Духовная культура человека как психологическая проблема // Ave. – 2005. – №2. – С.196-199.
2. Ковалів Ж.В. Основи стильової поведінки сучасного вчителя: Навчально-методичний посібник. – Одеса, 2004. – 38 с.
3. Лыкова В.А. Заблуждения педагогического мышления. – Смоленск, 1999. – 39 с.
4. Унтілова Е.А. Формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії: Методичні рекомендації. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2005. – 24 с.
5. Хмельок Р.И., Кузнецова Е.А. Самопрезентация в общении как психолого-педагогическая проблема / Педагогіка вищої школи. – Випуск 1. – Одеса: ПДПУ ім.К.Д.Ушинського, 2003. – с. 49-55.

Подано до редакції 18.03.2006

УДК 371.90

ВПЛИВ МЕТОДІВ ІГРОТЕРАПІЇ, КАЗКОТЕРАПІЇ ТА МИСТЕЦТВОТЕРАПІЇ НА ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Федорова Олена Василівна,

Гавриленко Ганна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільного виховання і соціальної педагогіки, декан соціально-гуманітарного факультету

Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми дослідження. В умовах становлення національної системи освіти особливого значення набуває радикальне оновлення структури, форм і методів адаптації, корекції, реабілітації та навчання дітей з обмеженими можливостями.

Стратегічним напрямом реформування освіти, згідно із Законом України «Про освіту», Законом України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» [2, с.77-78], постанов Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів», «Про заходи щодо реалізації у 1998-2000 роках основних напрямів соціальної політики» та інших правових документів, є здійснення роботи з соціальної адаптації та реабілітації у поєднанні з навчанням та вихованням дітей-інвалідів з фізичними або розумовими вадами без відриву їх від сім'ї із залученням до участі в реабілітаційному процесі батьків, інших членів сім'ї дитини.

Мета статті – проаналізувати сутність та вплив методів ігротерапії, казкотерапії та мистецтвотерапії на дітей з обмеженими функціональними можливостями

Аналіз досліджень. Вагомого значення набувають питання вивчення проблем дітей з обмеженими можливостями в нашому суспільстві. Цим зумовлено зростання кількості останніх досліджень щодо методики та досвіду роботи соціального педагога (Ю.Василькова, А.Гонеев, Т.Василькова, Н. Гордонова, О. Дубровський, Г.Руденко та ін.), технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми, що мають функціональні обмеження (І.Зверева, І. Іванова, А.Капська, О.Шевчук, Л.Яскал та ін.).[1-3]

режиме дня, расписании. Затем до 1 сентября повести ребёнка в его школу и наглядно все показать, обойдя все необходимые помещения. Следующий шаг – рисуночные домашние задания (нарисовать всё то, что видел в школе).

Дальнейшая работа заключалась в организации детей во времени с 1-го дня учебы в школе: проговаривание расписания каждого текущего дня, прихода в школу, ухода домой, ритма дней и всех периодов и видов школьной жизни. О.С. Никольская отмечает, что чем глубже аутистическая дезадаптация, тем более развёрнутой и конкретной должна быть такая помощь.

Следующий этап – обучение коммуникации со сверстниками и учителем (проведение ролевых игр и тренингов). Легче всего прошла адаптация к сверстникам у тех детей, которые посещали подготовительную группу детского сада и в основном с этим же составом перешли в первый класс школы. Однако адаптация к учителю проходила трудно. Этот этап осуществлялся школьным психологом и учителем (совместная программа).

Важнейшей формой психокоррекционной работы в дошкольном и младшем школьном возрасте является максимальная проработка смысловой структуры всего происходящего с детьми и вокруг них. Мы убедились в том, что аутичного ребёнка надо учить практически всему тому, что дети с нормальным психическим развитием узнают и научаются с раннего возраста. Это навыки бытовой адаптации и коммуникации, расширение знаний об окружающем мире и других людях. Чем больше аутичные дети осваивают таких знаний, а главное, умений и навыков, тем более структурно разработанными и устойчивыми становятся их социальные роли, а это, как отмечалось ранее, – главнейшая задача психокоррекции и социализации аутистов.

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие **выводы**.

1. Социализация аутичных детей всегда требует специальной психолого-педагогической коррекции.

2. В процессе психокоррекционной работы с аутичными детьми, кроме общих принципов психолого-педагогической коррекции, следует строго соблюдать специфические принципы: работа с семьёй – один из ведущих принципов психокоррекции с аутистами; обучение родителей всем видам деятельности ребёнка и взаимодействия с ним; строго индивидуализированный подход с изучением особенностей развития начиная с пренатального, натального и в последующие возрастные периоды онтогенеза; соблюдение принципов гуманистической психотерапии: полное принятие ребёнка, доброжелательность, эмпатия, понимание того, что независимые от него и его родителей биологические условия и факторы привели к патологии; единство диагностико-коррекционной работы; постепенное вовлечение ребёнка в адекватные виды индивидуальной и групповой деятельности; строгое соблюдение пошаговости, дозированности психокоррекции с учетом ведущих психологических особенностей аутичных детей на каждом этапе; применение экологически чистых методов детской психотерапии, прежде

всего арттерапии (проективные рисунки, тематические рисунки, музыкотерапия, сказкотерапия, элементы куклотерапии).

Резюме. Особливості соціалізації аутичних дітей пов'язані з великими труднощами в комунікаціях і засвоєнні соціального досвіду. Це потребує спеціальної психокорекційної роботи, яку треба починати в дошкільному віці. В публікації представлені методи і узагальнені принципи цієї роботи в дошкільному дитинстві.

Резюме. В статье раскрывается проблема своевременной комплексной психологической помощи и психолого-педагогической коррекции в процессе социализации аутичных детей. Акцент сделан на работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Summary. The problem of modern complex psychological help and psycho-pedagogical correction with the child's autism is considered in the article of Timohina A. V. The accent is made on the work with children of the age before school and elementary school age.

Литература

1. Башина В.М. Катамнез больных с синдромом раннего инфантильного аутизма // Невропатология и психиатрия. – 1977. – № 10. – С. 15-32
2. Каган В.Е. Аутизм у детей. – Л.: Медицина, 1982. – 208 с.
3. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. – М.: Просвещение, 1991.
4. Максимова Н.Ю., Милотина К.Л., Пискун В.М. Основи дитячої патопсихології. Навч. посібник. – К.: Перун, 1996. – С. 90-95.
5. Мнухин С.С. О резидуальных нервно-психических расстройствах у детей // Резидуальные нервно-психические расстройства у детей. – Л., 1968.
6. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М., 2001. – 512 с.
7. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста Под ред. С.Ю. Циркина. – СПб., 1999.
8. Лебединский В.В., Никольская О.С. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М., 1990.
9. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие. – М.: Владос, 2003. – 144 с.

Подано до редакції: 28.04.2006

УДК 341.7

РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРЫМСКИХ ТАТАР В XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

*Тихонов Александр Владимирович
ассистент*

РВНЗ «Крымский гуманитарный университет», г.Ялта

Постановка проблемы. В свете возрождения национальных традиций в системе образования крымских татар особое значение приобретает анализ и выявление тенденций в становлении и развитии национального образования крымскотатарского населения в XIX – начале XX в.

Цель статьи – проанализировать основные тенденции в развитии национального образования крымских татар в XIX – начале XX в.

Анализ исследований и изложение основного материала. Официальное включение Крыма в состав Российской империи состоялось 8 февраля 1783 года с опубликованием манифеста Екатерины II «О принятии полуострова Крыма, острова Тамана и всей Кубанской стороны под Российскую державу». Крымское ханство перестало существовать. Полуостров вошел в состав учрежденной в феврале 1784 г. Таврической области, переименованной в 1790 г. в Таврическую губернию (с 1812 г. одна из губерний Новороссийско-Бессарабского генерал-губернаторства).

Присоединенные территории оказались опустошенными, многие

Либеральный стиль строится на основе совместной деятельности, сотворчестве для достижения общезначимых целей. В общении важен принцип невторжения в личное пространство другого (сохранение комфортной дистанции, чувство такта). Ценности либерального стиля – творчество, свобода самовыражения, индивидуальность.

Очевидно, что каждый из вышеперечисленных стилей содержит свое «рациональное зерно», и ценности каждого из них одинаково важны. Таким образом, отпадает вопрос о том, какой стиль лучше. Современному педагогу профессионально необходимо владеть всеми тремя стилями педагогического взаимодействия, а также совершенствовать свое мастерство в умении гибко переходить от одного стиля к другому в зависимости от требований момента [5, с.51-52].

Создание собственного стиля продуктивного профессионального самосовершенствования включает три этапа. Первый этап – выявление сильных сторон профессиональной деятельности и придание им оптимальных форм выражения. Второй этап – наблюдение за деятельностью коллег, отбор понравившихся черт и их воспроизведение. В случае удачной «примерки на себя» – закрепление многократным повторением в различных ситуациях. Третий этап – получение обратной связи по поводу стиля своей деятельности. Негативные оценки могут служить помощью для последующей коррекции поведения.

Процесс создания индивидуального стиля начинается с работы над внешним образом. Известно, что 80% информации о собеседнике мы получаем, изучая его лицо, и 20% сведений дает нам его одежда. Внешний вид много говорит о личности – о ее внутреннем мире, личностных ценностях и даже подсознательных импульсах. «Язык одежды» относится к невербальным сигналам, выполняющим целый ряд функций. Презентативная функция раскрывает подчеркнутые одеждой черты личности. Регулятивная – управляет поведением собеседника, указывая на то, как следует вести себя с этим человеком, что можно, а что нельзя делать по отношению к нему. Информационная функция сообщает о профессии, социальном положении, материальных возможностях [2, с.12].

Выводы. Формирование индивидуального профессионального стиля эффективного педагогического взаимодействия в рамках личностно ориентированной образовательной парадигмы сопровождается такими условиями: учитель выбирает для использования приемы того или иного стиля в зависимости от конкретной педагогической ситуации. Общение с учениками строится на основе взаимоуважения, толерантности; авторитет учителя – его личное достижение, которое необходимо постоянно обновлять и подкреплять, опираясь на такие значимые факторы, как собственные возможности, требования окружения и решаемых задач.

Резюме. В статті наведено аналіз літературних джерел з проблеми дослідження. Наголошується на тому, що формування стилів ефективного педагогічного взаємодії базується на принципах взаємної поваги та толерантності.

Резюме. В статье проанализированы литературные источники по проблеме исследования. Подчеркивается, что формирование стилей эффективного педагогического взаимодействия базируется на принципах взаимоуважения и толерантности.

Summary. Literary sources on the problem of research are analyzed in the article. It is

определяющий наличие установок на самопознание, личностный рост и профессиональное самосовершенствование.

Одной из важных характеристик деятельности является, по мнению философов, «стилеобразность» (В.А. Кутырев). Стиль отражает своеобразие субъекта как целостности. Категория стиля была введена в психологический контекст А. Адлером в 1927 г. Праксеологический смысл понятия «стиль» – стремление субъекта к наилучшему исполнению деятельности, а также к гармонизации своих индивидуальных действий с внешними условиями [2, с.21].

Вопрос о стиле профессионального поведения тесно связан с проблемой его мотивации. В педагогической деятельности, как и в любой другой, так или иначе проявляются инстинктивные, безусловные компоненты. Например, элементы родительского поведения, агрессивности, избегания, доминирования, сопереживания, исследовательского начала. Следовательно, путь профессионального роста неизбежно лежит через рефлексию своих неосознанных поступков и их сознательную коррекцию.

Структура стиля включает в себя операционный состав действий, умения и навыки. Стиль обусловлен одновременно и индивидуально-психологическими особенностями личности, и спецификой ее деятельности.

Различные классификации стилей обусловлены спецификой отношения его носителя к различным аспектам деятельности. Например, по отношению к выполнению деятельности разделяют импровизационный, ситуативный и технологический стили. По восприятию себя и своей деятельности окружающими различают уверенный, демонстрационный, эпатажный, зажатый, профессиональный и вульгарный стили. Гендерное позиционирование выражено в мужественном, женственном и «унисекс» стилях [4, с.15].

Специфика отношения личности к другим людям, его отличия в социально-психологической позиции проявляются в трех основных стилях педагогического взаимодействия: авторитарном, демократическом и либеральном.

Рассмотрим подробнее черты каждого из этих стилей педагогического взаимодействия.

Авторитарный стиль основан на уважении и подчинении авторитету (учителя, родителей, руководства школы и др.). Его отличает монологическая стратегия и фронтальный характер педагогического общения. Структура общения с классом на уроке: около 80% – информационное, около 20% – организационно-дисциплинарное, около 2-3% – межличностное. Главные ценности: авторитет, дисциплина, качество работы.

Демократический стиль основан на взаимном уважении, диалоге. Общение учителя с классом проходит на двух уровнях «учитель-ученик» и «учитель-класс». Межличностное общение происходит в процессе всего урока. Главные ценности: общение, открытость, диалог.

селения были покинуты. Десятки тысяч татар и ногайцев эмигрировали в Турцию. Первоочередной задачей Российской империи стало заселение края. В 1787 г. выходит правительственный указ, разрешавший государственным крестьянам, которые испытывали необходимость в земле, переселяться на юг, в том числе в Таврическую губернию. Также правительство принудительно размещало на новых землях отставных солдат, которых «выписывали» из полков и под командованием офицеров отправляли на место поселения. В 1785 г. вышел указ об отправке на юг жен рекрутов. С целью оптимизации экономического освоения южных земель российское правительство привлекало для их заселения иностранных колонистов, которым предоставлялись существенные льготы. В начале XIX века были основаны три греко-болгарские, семь немецких, одна швейцарская колонии.

К моменту официального присоединения Крымского ханства к Российской империи непосредственно на территории полуострова проживало около 140 тыс. человек, среди них 54 936 (78,7%) человек составляли татары, 12 000 (17,2%) – греки и армяне, 1 500 (2,1%) – цыгане, 1 407 (2%) – евреи, караимы, крымчаки. В результате активной переселенческой политики правительства, по данным пятой ревизии, в 1795 г. в Крыму проживало 157319 человек, среди которых 126 тыс. татар. В целом за 134 года (1783-1917) население полуострова возросло в 5,8 раза и в 1917 г. достигло 809 тыс. человек, которые представляли 34 нации и народности, принадлежавшие к 10 различным религиям и религиозным течениям [3, с.33]. Третьей по количеству этнической группой были крымские татары, которые исповедуют мусульманскую религию. Именно развитие религиозного образования, существовавшего наряду со светским, было одним из выдающихся достижений соответствующего периода в культурном развитии крымскотатарского этноса.

К 1913 г. в Таврической губернии было 1828 начальных одноклассных и двуклассных школ всех типов, которые подразделялись на три основные категории: министерства народного просвещения, церковно-приходские, земские (преимущественно в сельской местности). Духовенству подчинялись мусульманские мектебе и медресе, еврейские Талмуд-торы и хедеры, часть караимских школ. Также были школы ведомства императорского двора и уделов (Ливадийское и Массандровское), ведомства учреждения Императрицы Марии (приюты), ведомства министерства земледелия и государственного имущества (при Симферопольском приюте для малолетних преступников; низшие сельхозучилища 1-го разряда), ведомства министерства путей сообщения, ведомства министерства финансов. Также образование в Таврической губернии было представлено 8 мужскими гимназиями, 7 реальными училищами, 18 женскими гимназиями, 5 частными женскими гимназиями, 4 коммерческими училищами, а также Таврическим епархиальным женским училищем, Таврической духовной семинарией, Евпаторийским Александровским караимским духовным училищем, Керченским Кушниковским девичьим институтом [6, с.37].

Национальное образование крымских татар было представлено в двух основных направлениях: светское и религиозное. Первоочередной задачей было развитие учебных заведений, дающих светские знания, для подготовки квалифицированных кадров из национальной среды, знающих русский язык. Среди созданных российской администрацией начальных учебных заведений для крымскотатарского населения в XIX в. выделяют: особое Отделение татарского класса (1809 – 1911) при Симферопольском уездном училище; Симферопольское татарское училище (1827 – 1865); в 1837 г. создаются специальные татарские классы, с 1839 г. их объединяют с уездными училищами. Неудовлетворительное финансирование и недостаток учебников стали причиной нежизнеспособности подобных учебных заведений. Но потребность в национальных светских учебных заведениях для татарского населения не исчезла. Разрабатывалась методика, упорядочивались программы, издавались учебные пособия на крымскотатарском языке.

26 марта 1870 г. в Санкт-Петербурге были утверждены «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев», в соответствии с которыми в Крыму создавались российско-татарские министерские училища. В 1906 г. были изданы «Правила о начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России», в следующем году – «Правила о начальных училищах для инородцев, утвержденные 1-го ноября 1907 года». Численность таких училищ колебалась от 15 до 20 [2, с.87].

В российско-татарских училищах преподавались: Закон Божий, родной язык, русский язык, арифметика, пение. В двухклассных училищах, кроме этого: российская история, география, природоведение, черчение, начала геометрии. Светское пение преподавалось на русском и родном языках, религиозное пение – на языке богослужения. В двухклассных училищах вместо второго класса могли вводиться ремесленные классы и классы ручного труда. Учителями в училищах обычно становились выпускники Симферопольской татарской учительской школы. В начале XX в. насчитывалось 33 министерских училища в которых обучались 945 человек, среди них 40 учениц. Кроме государственных учебных заведений в Таврической губернии существовали земские, миссионерские и частные учебные заведения [1, с.67].

Среди высших учебных заведений для крымских татар выделяется Татарское училищное отделение при Симферопольской мужской гимназии. (1827 – 1854). Его выпускники должны были занять должности учителей русского языка в государственных и этноконфессиональных школах. В татарском училище впервые на научном уровне изучался крымскотатарский язык, кроме этого воспитанники должны были освоить программу уездных училищ, некоторые гимназические дисциплины.

В связи с возникновением российско-татарских министерских училищ возникла потребность в подготовке педагогических кадров из среды крымских татар. 27 марта 1872 г. был издан царский указ об открытии татарских учительских школ в Симферополе и Казани. 12

барьерами чаще всего выступают: «валовый» подход к образованию; отсутствие индивидуального подхода, ориентации на личность ученика; заорганизованность; навязывание абстрактных идеалов; неумение учителя владеть собой, неуравновешенность; трафаретность суждений и оценок [1, с.197].

А. Маслоу впервые рассмотрел самоактуализацию личности как реализацию ее потенциалов, способностей и талантов. По мнению А. Маслоу, воспитание как процесс взаимодействия учителя и ученика в связи с этим предусматривает наличие у учителя установки на создание условий самоактуализации личности как учителя, так и ученика.

К. Роджерсом проделана значительная работа по выявлению условий, которые способствуют эффективному педагогическому взаимодействию, среди которых главное условие – умение учителя быть фасилитатором, то есть объединять образовательную, воспитательную и психотерапевтическую функции.

Ф. Дольто рассматривала педагогическое взаимодействие в ретроспективе и выявила ряд стереотипов, связанных с установками учителя на обязательность собственной инициативы при взаимодействии с учеником. На ее взгляд, подобная установка требует коррекции. Стратегия педагогического взаимодействия – диалог, паритетное сотрудничество, основанное на инициативе, свободе выбора и ответственности.

В настоящее время принципы эффективного педагогического взаимодействия базируются на идеалах и ценностях личностно ориентированной педагогики: гуманизации, толерантности, взаимном уважении, принципе приоритета личности, ее права делать выбор, субъектно-субъектных отношениях между учителем и учеником. При этом идеал является не только целью, но и критерием качества, что свидетельствует о приближении к эталону.

Понятие идеализации продуктивно используется в естественных науках для создания интеллектуальных конструкций, идеальных моделей. Это «идеальный газ», «идеально упругое тело» в физике, идеальные понятия точки, прямой, плоскости в математике, «идеальный раствор» в химии и др. Особенностью научной абстракции является то, что когнитивные построения со временем находят подтверждения в реальных объектах. Инструментом поиска, развития в педагогике могут служить эталоны – личностно присвоенные учителем идеальные модели взаимодействия с учениками. В отличие от стереотипов, шаблонов, личностные эталоны, воплощенные в виде конкретных идей и представлений, моделей преобразования педагогической действительности становятся ведущими стимулами творческой деятельности учителя, ее ориентирами.

Эталоны эффективного педагогического взаимодействия представляют собой сложную структуру, основными компонентами которой выступают: эмоциональный, выраженный в позитивном отношении к себе и ученикам; деятельностный – владение учителем современными педагогическими технологиями; когнитивный,

всего наставник пожилого возраста, человек, который стоит на пороге идей. В дальнейшем такие отношения стали называться «платонической любовью». Идеи Платона развивали Аристотель, Жан-Жак Руссо и другие.

Древнегреческий философ Ксенофант также подчеркивал важность формирования позитивных отношений между учителем и учеником: «Никто и никогда ничему не может научиться у человека, который ему не нравится».

Заметно повлияло на развитие представлений об эффективном педагогическом взаимодействии раннее христианство. Как свидетельствуют евангельские тексты, Иисус Христос и его апостолы были путешествовавшими учителями. Особенности их взаимодействия с учениками, которые нашли отображение в Евангелии, дали моральные ориентиры и методы воспитания: беседы, увещевания, советы, предостережения. В дальнейшем Иоанн Златоуст, обобщая опыт педагогического взаимодействия раннего христианства, назвал его антиавторитарным. Можно сказать, что в этом опыте были выделены критерии оценки эффективности взаимодействия в системе «человек-человек», которые выражаются в чувствах, мыслях, поступках.

Значительный вклад в развитие взглядов на эффективное педагогическое взаимодействие внесли просветители-гуманисты эпохи Возрождения Х. Вивес, Т. Кампанелла, М. Монтень, Т. Мор, Э. Роттердамский и другие. Многие их идеи не потеряли актуальности и сегодня. Эталоном педагогического взаимодействия в них выступает диалог как модель «субъектно-субъектных» отношений, в которых ученик так же активен, как и учитель. Например, М. Монтень в своих «Опытах» отмечал, что в диалоге между учителем и учеником больше говорить должен ученик и больше слушать учитель.

С середины XVII по конец XVIII в. (в отличие от предыдущего периода развития педагогических идей, построенного на эмпирике) педагогическая проблематика становится одним из приоритетных научных направлений, самостоятельной областью исследований. Знания становятся более систематизированными, подкрепленными экспериментально и математически просчитанными. Идеал личности эпохи – путешественник, коммерсант, ученый. Воспитание становится более светским. Меняется тип педагогического взаимодействия. Выдающийся украинский философ, просветитель и педагог Г.С. Сковорода именно в это время выступил против авторитаризма и догматизма в педагогике.

С изменением общественных отношений меняется система нравственных понятий и традиций, стандартов мышления. Проблема повышения эффективности педагогического взаимодействия стала особенно актуальной в середине XX века с развитием массовых средних школ и введением обязательного среднего образования в Европе, США и Японии. Именно в это время в педагогике и психологии гуманистического направления появился ряд фундаментальных исследований, направленных на изучение барьеров педагогического взаимодействия (Р. Бернс, Ф. Дольто, А. Маслоу, К. Роджерс). На разных уровнях проявления такими

декабря 1872 г. была торжественно открыта Симферопольская татарская учительская школа, учебный курс которой включал изучение русского языка, арифметики с кратким курсом геометрии и черчения, географии и кратких исторических сведений о изучаемых странах, природоведения, основ педагогики и дидактики, рисования, мусульманского вероучения. В течение всего периода существования школы изменялось содержание образования: вводилось преподавание крымскотатарского языка, музыки, гигиены, сапожного ремесла, гимнастики. С 1909 г. практические занятия проводились по программе, разработанной Московским учительским институтом. При школе была создана библиотека. В первые десятилетия количество воспитанников школы не превышало 40 человек, но уже в 1913 г. достигло 95 человек. При Симферопольской татарской учительской школе были созданы курсы повышения квалификации.

Религиозное обучение было представлено двумя типами татарских религиозных мусульманских школ: низшими – мектебе и высшими – медресе. Понятие «мектеб» с арабского языка дословно переводится как «место, где пишут». Крымскотатарские мектебе делились на три основных типа: создаваемые при мечетях, в которых занятия проводили представители местного мусульманского духовенства (имамы, муллы, муэдзины); общественные и частные учебные заведения для изучения Корана и основ ислама, где преподавать мог любой образованный мусульманин. Содержались мектебе за счет общины и на пожертвования зажиточных членов общины. Специфическим способом финансирования был вакуф (предоставление земельного участка). Главной задачей конфессиональной школы было обучение правильному чтению Корана на арабском языке. Ученик изучал азбуку, затем слоги из двух и трех букв, затем изучали отдельные слова разбивая их на отдельные буквы или слоги. Количество коранических мектебе в конце XIX в. составило 330 учебных заведений при мечетях, где воспитывались 4757 мальчиков и 3428 девочек, и 138 частных, в которых воспитывались 1911 мальчиков и 1615 девочек [4, с.133]. Прохождение курса мектебе было обязательно для всех татарских детей, как для мальчиков, так и для девочек. Приемный возраст официально не устанавливался, но традиционно детей принимали по достижении 4-летнего возраста. Время обучения в мектебе составляло от 3 до 6 лет. Преподавание в мектебе было публичным, всякий мог присутствовать на занятиях, экзамены проводились в присутствии всего общества. Убранство мектебе по существу ничем не отличалось от обычной домашней обстановки. Система обучения в мектебе преимущественно не классная, а групповая. Учащиеся разделялись на маленькие группы (по 3-4 чел.). Учитель вызывал к себе поочередно эти группы и заставлял их хором читать или отвечать на вопросы. В маленьких мектебе учитель занимался с каждым учеником отдельно. Все остальные в это время должны были заниматься самостоятельно. Допускалось чтение вполголоса. Обучали в мектебе прежде всего чтению на древнеарабском языке – языке священного писания. Смыслу читаемого придавалось большое значение, но в то же время перевода в обычном смысле не

делался, детям сообщался лишь смысл прочитанного. Чтение священных книг, по которым идет обучение, допускалось только нараспев, причем существовало несколько мотивов или "гласов", заметим, кстати, очень оригинальных и красивых. Выдающиеся ученики научались бегло читать Коран, что высоко ценилось населением. Этого, конечно, еще недостаточно, чтобы такой ученик умел читать что-нибудь другое. Кроме чтения Корана, в мектебе преподавались уже на родном языке правила морали, состоящие из отдельных поучений на каждый случай жизни.

Для подготовки духовенства, учителей мектебе и в целом образованных людей существовал высший уровень учебного заведения – медресе. Методы обучения в медресе были традиционными. Занятия проводились по 7 часов в день. Экзаменов не было. Всего насчитывалось 7 традиционных курсов. Первым изучался курс арабского языка и грамматики, потом курс этимологии, синтаксис, логика, три части риторики, затем положения Корана и шариат. В 1876 г. в Крыму существовало 40 медресе. Особенностью религиозного образования в Крыму являлась попытка реформирования, направленная на преобразование религиозного обучения в национальное, которая получила название джадидизм.

Новометодные школы, возникшие в результате джадидистского реформирования образования, стали альтернативой существовавшим ранее религиозным учебным заведениям. Принципиальным нововведением стало применение «звукового метода», когда каждой букве алфавита отвечал определенный звук. Как общественно-политическое движение джадидизм возник в Крыму. В 1884 г. новометодный мектебе открылся в бахчисарайском приходе. Предусматривалось преподавание татарской и арабской грамоты, письма, арифметики, правил веры. Курс обучения был рассчитан на 2 года. В мектебе принимались дети, достигшие 7 лет., И.Гаспринским, основателем и первым преподавателем школы, было создано Учебное пособие, «Ходжа и субьян». Плата за обучение составляла 1 рубль за месяц.

В начале XX в. был опубликован документ «Программа и общие правила для крымских духовных татарских мектебе», который предусматривал ведение во всех конфессиональных учебных заведениях обучения «по новому способу и новейшим учебникам». Курс обучения составлял 4 года (по 8 месяцев в год). В программу обучения входили: вероучение и догматы религии, правильное чтение Корана, история ислама, правописание, чистописание, начальная арифметика. Вводились экзамены, результаты которых вносили в специальный журнал. Учащимся выдавали специальное свидетельство об окончании учебного заведения. Помещение мектебе должно было соответствовать санитарно-гигиеническим нормам. Этот документ был опубликован в 1909 году, и с этого времени все мектебе Крыма были преобразованы в новометодные [4, с.136].

Была также попытка создать переходное звено от мектебе к медресе, которое должно было получить название мектебе-руштие, но царское правительство не разрешило создать этот тип учебных заведений.

УДК 378.937+378.126+374.6

ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Унтилова Элина Артуровна

Одесский областной институт усовершенствования учителей

Постановка проблемы. Раскрытие проблемы влияния стиля в системе педагогического взаимодействия в учебно-воспитательном процессе требует рассмотрения более широких категорий, которые лежат в ее основе – это категории «педагогическое взаимодействие», «личностные эталоны», «стиль». В педагогической науке взаимодействие выступает основным звеном воспитательного процесса, построенного на субъектно-субъектных отношениях.

Цель статьи – раскрыть философские, психолого-педагогические основы формирования стилей эффективного педагогического взаимодействия на основе принципов толерантности

Анализ исследований и изложение основного материала. В работах выдающихся мыслителей прошлого и современных учителей-исследователей можно выявить ряд интересных положений, из которых складывается система взглядов на природу педагогического взаимодействия, его стилей и пути их формирования в процессе профессионального становления и развития [1-5].

Особого внимания заслуживают гуманистические идеи представителей цивилизаций Древнего Востока и Средиземноморья об эффективном педагогическом взаимодействии. Именно в это время зарождались методы эффективного взаимодействия: беседы учителя с учеником, приемы диалога-спора. Интересна в связи с этим методика педагогического взаимодействия Конфуция (551-479 гг. до н.э.), которая рекомендует учителю вести диалоги с учениками, следуя определенным эталонам-образцам. Последние вошли в систему педагогических принципов, методов и приемов последователей Конфуция, изложенных в трактате «Книга обрядов» (IV-I в. до н.э.): «Благородный человек настаивает, но не тянет за собой; направляет, но не заставляет, открывает путь, но не доводит до конца», «Учитель и ученик растут вместе», «Если учиться в одиночку, кругозор будет ограниченным, а познания бедными».

Бесценные мысли об эффективном педагогическом взаимодействии и его эталонах дала педагогике древнегреческая цивилизация. Слова «педагогика», «гимназия», «академия», «лицей» и многие другие имеют древнегреческие корни. Сегодня небезынтересно вспомнить, что слово «школа» происходит от древнегреческого корня, означавшего «досуг».

Сократ утверждал, что главное – научить ученика думать. Качество, которое он выше всего ценил в учениках – любознательность. Учеба по Сократу – постоянный диалог между учителем и учеником.

Платон оставил свод правил для учителя и ученика, в которых прослеживается направленность на «субъектно-субъектные» отношения между ними. Реализовать такие отношения, на его взгляд, способен прежде

варианта возрастных позиций преподавателя и студентов.

а) Преподаватель гораздо старше своих студентов. В силу разности интересов такой педагог не знает языка и ценностей молодежной субкультуры, не имеет общего предмета общения со студентами, кроме читаемой дисциплины; межличностное общение выстраивает согласно схеме ролевых отношений «учитель-ученик». В этом случае механизм преодоления трудностей общения, связанных с возрастными особенностями педагога, заключается в его постоянном личностном и профессиональном саморазвитии, его включении в жизнь общества, интересе к миру молодежи.

б) Преподаватель моложе своих студентов или слушателей. Стремление педагога в этой ситуации казаться старше выражается в подчеркнуто деловой манере общения, неадекватной строгости интонации, произвольном отборе стилистически формальных языковых средств, что нарушает естественность ситуации. В данном случае, механизм адаптации заключается в возобновлении естественной для педагога манеры общения, основанной на понимании им ситуации и присущего ей характера ситуативного общения. Естественным механизмом адаптации выступают прожитые годы и накопленный педагогом профессиональный и жизненный опыт.

Выводы. Реализация рассмотренных в статье механизмов адаптации к современным условиям работы в высшей школе педагога как ведущего субъекта учебно-воспитательного процесса в вузе позволит вывести педагогическую деятельность на новый, более высокий уровень преподавания, основанный на сегодняшних реалиях и отвечающий требованиям и запросам современного общества.

Резюме. У статті розглядаються деякі механізми адаптації педагога до роботи в умовах сучасного вищого навчального закладу, дозволяючи зробити педагогічну діяльність більш ефективною.

Резюме. В статье рассматриваются некоторые механизмы адаптации педагога к работе в условиях современного вуза, позволяющие сделать педагогическую деятельность более эффективной.

Summary. Some mechanisms of educator adaptation to work in the conditions of modern high school are examined in the article. These mechanisms allow doing pedagogical activity more effective.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2000. – 384 с.
2. Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета. – М., 1988. – 54 с.
3. Корнетов Г.Б. Педагогика. – М., 2003. – 184 с.
4. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. – Л., 1974.
5. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Ростов н/Д., 2002. – 544 с.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. – М., 2001. – 304 с.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб., 1998. – 639 с.

Подано до редакції 09.03.2006

В начале XX в. джадидистское реформирование затронуло и высшее учебное заведение – медресе. Министерством просвещения был издан унифицированный документ «Программа и общие правила для Крымских медресе». В соответствии с этим документом в программы и общественную жизнь медресе вводились основные принципы джадидизма. В учебных заведениях этого типа изучались: этимология, синтаксис, мораль, право, персидский, арабский языки, религиозные догматы, высказывания Пророка, толкование Корана, философия, эстетика. Руководство и преподаватели медресе назначались министерством, создавался Совет медресе, устанавливались правила приема учащихся, регламентировался внутренний порядок жизни в учебном заведении. Положения документа предусматривали введение экзаменов, регламентировали проведение обучения по единой программе. В новометодных медресе восстанавливались библиотеки, в которых использовались книги бахчисарайского, Санкт-Петербургского, Казанского и Уфимского издательств. Количество джадидистских медресе в Крыму в разное время было различным. По данным на 1910 г. их насчитывалось 33, преподавателей в этот же период было более 100, студентов – более 2 000 [5, с.139].

Выводы. Таким образом, разнообразие форм народного образования крымских татар является свидетельством того, что прогрессивная российская интеллигенция в союзе с представителями национальной культуры стремилась развивать национальное образование в системе государственных учебных заведений, но удовлетворить потребности крымскотатарского народа не могла [1-7]. То же касается и традиционной системы религиозного образования. Поэтому наиболее значительные достижения в развитии национального образования крымских татар принадлежат джадидистскому течению, главной задачей представителей которого было формирование этнической системы народного образования, основанной на достижениях мировой педагогической мысли.

Резюме. У статті проаналізовані основні тенденції в розвитку національного утворення кримських татар в XIX – початку XX вв.

Резюме. В статье проанализированы основные тенденции в развитии национального образования крымских татар в XIX – начале XX вв.

Summary. Basic tendencies in development of national community of Crimean Tatars in XIX are analyzed in the article – beginning XX.

Литература

1. Андреев А.Р. История Крыма. – М.: Межрегиональный центр, 1997.
2. Дементьев Н.Е., Зарубин А.Г. История Крыма. – Симферополь, 1993.
3. Ганкевич В. Ю. Очерк истории крымскотатарского этноконфессионального мектебе (XIX – начало XX вв.) // Культура народов Причерноморья. – 1997. – № 2. – С. 130-136.
4. Ганкевич В.Ю. Очерки по истории крымскотатарского народного образования (Реформирование этноконфессиональных учебных заведений мусульман Таврической губернии XIX – начала XX вв.). – Симферополь: Таврия, 1998. – 162 с.
5. Крым. Путеводитель / Под ред. К. Ю. Бумберг, Л. С. Ватина. – Симферополь, 1914.
6. Полухина О. М. Український історичний журнал. – 1988. – № 9. – С.27-35.

Подано до редакції: 24.04.2006

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Толмачова Ірина Миколаївна

*вчитель початкових класів Спеціалізованої економіко-правової школи
при Харківському гуманітарному університеті “Народна українська
академія”*

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що відбулися в українському суспільстві, обумовили становлення у вітчизняній педагогіці нової освітньої парадигми. Відповідно до даної парадигми одним з основних завдань шкільного навчання є формування учня, який здатний до саморозвитку та має потребу в ньому. Саморозвиток школяра здійснюється через цілеспрямоване забезпечення в навчальному процесі його суб'єктності.

Розв'язання цього завдання стає можливим у ситуації якісної зміни взаємодії вчителя й учнів у ході уроку, надання їхнім відносинам характеру співробітництва та співтворчості, взаємоповаги й толерантності.

Така взаємодія потребує активної співучасті вчителя та його вихованців у всіх компонентах процесу навчання, становлення суб'єкт-суб'єктних відносин педагога й школярів (І.Бех, В.Лозова, В.Паламарчук, Г.Цукерман).

Аналіз досліджень. У педагогіці запропоновані різні підходи до розв'язання завдання формування школяра як суб'єкта навчання. Однією із сучасних освітніх систем, у якій це завдання визначене як основне, є система розвиваючого навчання Д. Ельконіна – В.Давидова [1-9].

Для розв'язання цього завдання авторами даної освітньої системи визначені такі компоненти: особливий зміст - теоретичні поняття, що представлені учням у системі навчальних задач; спеціальний інструмент засвоєння даного змісту – система навчальних дій.

Ученими виділені уміння школяра, який формується як суб'єкт навчальної діяльності: вміння аналізувати діяльність, виділяти в ній компоненти, оцінювати свою діяльність з погляду суспільновироблених зразків, перетворювати навчальну діяльність [6].

У системі розвиваючого навчання Д.Ельконіна-В.Давидова формування даних умінь здійснюється з першого класу. При цьому учні засвоюють досить складний навчальний зміст, беруть активну участь у створенні особливих освітніх продуктів - інтелектуальних гіпотез, цілей навчальної діяльності, планів роботи, зразків способів дій, завдань, критеріїв для самооцінки та інших. Вочевидь, що розв'язання молодшими школярами таких непростих завдань стає можливим тільки в тому випадку, якщо спілкування між дітьми й учителем на уроці організовано особливим чином. Для характеристики такого спілкування в літературі запропонований термін “навчальна взаємодія” [9].

Навчальну взаємодію розглядають як особливу форму, в якій дитина може прийняти рефлексивний зміст, та як спеціальний засіб, що дозволяє досягти результату навчальної діяльності [2; 4].

аудиторией, ориентированной на «критическое познание». В повышении конкурентоспособности человека, по классификации В.А. Богданова [5, с. 95], решающая роль принадлежит такому психическому процессу, как воображение. Поэтому развитие воображения (креативности) можно считать ключевым компонентом в развитии терминальных способностей педагога и одним из механизмов его адаптации к синдрому эмоционального сгорания. Опираясь на свое воображение, такие преподаватели изобретают новые, эффективные формы, средства, методы обучения, что находит свое выражение в стиле педагогической деятельности, ориентированном на сотрудничество и результативность. Успешная педагогическая деятельность в этом случае приносит удовлетворение и радость, служит средством самоутверждения и самореализации (личностный рост без конкуренции с другими).

Успешность в педагогической деятельности определяется и умением преподавателя преодолевать затруднения в работе. Осознание и коррекция причин, вызвавших эти затруднения, являются одним из механизмов адаптации педагога к работе в современных условиях.

Рассмотрим некоторые наиболее существенные, на наш взгляд, затруднения (по типологии И.А. Зимней), выступающие в качестве психологических барьеров учебно-педагогической деятельности и общения.

Етно-социокультурные затруднения. Затруднения в этой области связаны со свойствами этнического сознания и сформированными на его основе особенностями общения в реальных условиях культуры различных этносов. Например, участливое отношение к ученикам, присущее характеру общения педагога-славянина, часто вызывает протест у старшеклассников и подростков, которые в последнее время начинают ориентироваться на более деловой, сдержанный стиль общения. Возникает затруднение, одной из причин которых может быть этно-социокультура самого преподавателя. Причиной затруднения может выступать также недостаточно полное понимание педагогом интонации общения, его тональности, стиля с представителями иной этнической социокультуры. Этой же принадлежностью объясняются зачастую затруднения, связанные с соблюдением этикета общения. Например, в славянской культуре ученик, отвечая, как правило, смотрит на учителя, тогда как у целого ряда тюркских народов смотреть прямо в глаза старшему не принято. Это расценивается как вызов. Такое поведение может затруднить общение и даже прервать его.

Адаптация вузовского преподавателя к трудностям межличностного общения, соотносимыми с этно-социокультурными особенностями, состоит в осознании и принятии педагогом этих трудностей; в контроле характера своего общения со студентами. По мнению И.А. Зимней [1], данный контроль должен быть регламентирован рамками тех конвенциональных отношений, которые предполагаются конкретной образовательной системой, конкретным образовательным учреждением.

Возрастная область затруднений предполагает два проблематичных

«слагаемыми подлинного авторитета» наставника являются: авторитет его роли, ибо без опоры на него крайне затруднительно строить здание личностного авторитета; информированность педагога, его компетентность; референтность педагога, т.е. восприятие его как человека, мнение которого по поводу самых разных обстоятельств, ситуаций, событий и людей значимо для студентов; «взаимость авторитета», т.е. доверие педагога к своим воспитанникам и теплое, уважительное к ним отношение.

Организация взаимодействия со студентами на основе структуры истинного авторитета и тех изменений, которые произошли в студенчестве, выступит одним из механизмов адаптации педагога к работе в условиях современного вуза.

К сожалению, согласно опубликованным данным [5, с. 364] современный вуз по-прежнему привычно использует формы и методы авторитарной педагогики. В результате ухудшается самочувствие студентов и преподавателей: 45% студентов больны хроническими заболеваниями, а 50% преподавателей испытывают негативные эмоции, неудовлетворенность, неуверенность, страдают невротами и соматическими заболеваниями.

Педагогической профессии в большей мере присущ «синдром эмоционального сгорания» или психофизиологического истощения.

С ссылкой на Е.Малера, Н.А. Аминов [5, с. 95] приводит перечень основных и факультативных признаков этого синдрома: 1) истощение, усталость; 2) психосоматические осложнения; 3) бессонница; 4) негативная установка к клиентам; 5) негативная установка к работе; 6) пренебрежение исполнением своих обязанностей; 7) увеличение приема психостимуляторов, в том числе кофе, алкоголя, табака; 8) уменьшение аппетита или переедание; 9) негативная самооценка; 10) усиление раздражительности, гневливости, напряженности; 11) усиление пассивности, безнадежности, апатии; 12) чувство вины.

В этом случае механизм адаптации преподавателя связан с формированием в структуре собственной педагогической деятельности сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания, т.е. истощению эмоциональных ресурсов. И хотя качество сопротивляемости развитию этого синдрома предопределяется индивидуальными психофизиологическими и психологическими особенностями, существуют способы, которые позволяют достичь успеха в борьбе с синдромом эмоционального сгорания. При этом следует отметить, что по предположению Н.А. Аминова, «синдром эмоционального сгорания» сказывается сильнее у учителей, проявляющих профессиональную непригодность.

Сопротивляемость синдрому психофизиологического истощения составляет основу терминальных способностей педагога, которые не только обеспечивают ему успешность в педагогической деятельности, но и повышают его конкурентоспособность, т.е. успешность в ситуации соперничества (соревнования) с другими педагогами и со студенческой

До складових навчальної взаємодії відносять учителя, учнів та предмет засвоєння. Психологічним механізмом навчальної взаємодії є предметна рефлексія (Г.Цукерман).

Здійснення навчальної взаємодії відбувається в процесі навчального діалогу. Іноземні та вітчизняні дослідники визначили сутність розвиваючого, навчального та виховного впливу на школярів спілкування, побудованого на основі діалогічної взаємодії вчителя й учнів та учнів між собою, зокрема розвиваючий вплив полягає у створенні умов для виникнення соціальних взаємин, що сприяють особистісному розвитку учасників діяльності; у формуванні в учнів мотивів до саморозвитку та саморуку; у розвитку системності мислення й комунікативних якостей; у забезпеченні творчого характеру спілкування дорослого та школярів (І.Бех; Р.Джонсон; А.Дусавицький; Н.Мойсеюк).

Організація навчальної взаємодії потребує створення на уроці системи відносин, які розвивають учителя та дітей. Ці відносини, у свою чергу, теж розвиваються й виступають продуктом і умовою інтелектуальної співтворчості всіх його учасників.

У зв'язку з цим надзвичайно актуально звучить думка, висловлена видатним українським педагогом В.Сухомлинським: «Учитель не тільки відкриває світ перед учнем, а й утверджує дитину в навколишньому світі як активного творця, будівничого, що переживає почуття гордості за свої успіхи» [8, с.163].

Розгляд відносин вчителя та учнів у площині змістовної навчальної взаємодії є відносно новим завданням вітчизняної системи шкільної освіти, яке поки що не набуло належної педагогічної розробки.

Мета статті: охарактеризувати педагогічні підходи до організації навчальної взаємодії з метою становлення молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності; висвітлити стан організації навчальної взаємодії у практиці початкового навчання.

Виклад основного матеріалу. Навчальна взаємодія трактується нами як така організація співробітництва дітей і вчителя й дітей між собою, що допомагає їм реалізувати суб'єктність під час засвоєння теоретичного змісту навчальної діяльності.

Охарактеризуємо докладніше педагогічні підходи до організації навчальної взаємодії у чотирирічній початковій школі.

Змістовна взаємодія з вчителем та однолітками в процесі знайомства з предметним змістом є принципово новим завданням для першокласників. Така взаємодія повинна здійснюватися за умови розуміння ними цілей навчального спілкування, поступового залучення їх до оволодіння теоретичним змістом навчальної діяльності та засвоєння першокласниками певних норм навчального спілкування.

Цілеполагання є обов'язковим компонентом будь-якої діяльності, в тому числі й навчальної. Першокласники мають вчитися приймати цілі від вчителя, брати участь у формулюванні цілей навчальної роботи у межах уроку (починаючи з другого півріччя). Важливо відзначити, що у цілях фіксуються завдання оволодіння певним предметним змістом та нормами

навчальної взаємодії, тобто змістовний та організаційний компоненти навчання.

В першому класі оволодіння теоретичним змістом відбувається через використання вчителем спеціальних персонажних образів, виконання молодшими школярами предметних дій, колективний пошук та визначення нових способів дії. Результатом навчальної взаємодії стає колективне відкриття певних способів дії (читання, письма, урівнювання величин, тощо) та опанування їх першокласниками на індивідуальному рівні.

Вчитель активно залучає першокласників до формулювання норм поведінки, яких необхідно дотримуватися у ході навчальної взаємодії у різних формах роботи. Для цього доцільно організувати визначення учнями разом з дорослим критеріїв для оцінювання процесу та результатів навчальної взаємодії, навчання їх оцінювати власну роботу відповідно до цих критеріїв.

Робота за цими напрямками потребує від молодших школярів утримання логіки діяльності на уроці, що є надзвичайно складним завданням для першокласників. Враховуючи це, вчителю необхідно організувати рефлексію кожного етапу уроку. У першому півріччі навчання така рефлексія повинна здійснюватися тільки на колективному рівні. При цьому учні вчать аналізувати змістовні аспекти роботи, висловлювати оцінку діяльності всього класу та роботи окремих однокласників й за допомогою дорослого з'ясовують свій емоційний стан під час навчання.

Починаючи з другого класу, кількість об'єктів змістовної рефлексії суттєво змінюється. Поступово у якості об'єктів рефлексії обираються нові способи дії, варіанти роботи із певними завданнями, змістовні результати їх виконання, влучні учнівські пропозиції та відкриття, процес здійснення взаємоконтролю та самоконтролю, особливості проведення групової та парної роботи. Причому, рефлексія здійснюється не тільки в колективній, а й в індивідуальній формі.

Під час навчальної взаємодії учні стають співавторами власного навчання, його суб'єктами. Це відбувається за умови поступової передачі від дорослого дітям вчительських функцій планування, контролю, оцінки діяльності. Починаючи з другого класу, молодші школярі постійно залучаються до визначення цілей та планування навчальної діяльності в межах уроку та серії уроків. Реалізація учнями вчительських функцій контролю та оцінки відбувається через їх навчання складанню, використанню, взаємоперевірці та взаємооцінці навчальних завдань; залучення молодших школярів до підготовки й проведення фрагментів уроків певних видів.

Одним з напрямів роботи вчителя в ході організації навчального співробітництва є навчання молодших школярів свідомому вибору певної форми роботи та формуванню у них вмінь змістовно спілкуватися при цьому. Під час парного, групового та міжгрупового обговорення учні вчать розуміти позицію однолітка, приходити до колективного розв'язання певної навчальної проблеми. Поступово ступінь участі

возникающий, как правило, эмоциональный дискомфорт и неосознанное желание исключить его причину; преодолеть распространенный стереотип о «правильных» и «неправильных» ответах. Первой необходимой реакцией преподавателя на «инакомыслие» должна быть фиксация отличного мнения. Формы такой фиксации разнообразны: запись мысли на доске или в тетради самого студента, устное повторение и прояснение мысли, изготовление материального продукта на основе студенческой идеи.

На втором этапе преподаватель с помощью вопросов, заданий и других средств помогает студенту достроить его первичный образовательный продукт до более аргументированного и устойчивого состояния. Выступая консультантом, экспертом и даже соавтором, педагог вместе со студентом оформляет его образовательный продукт, проявляя при этом максимальную заинтересованность в получении результата.

Умение педагога идти на пересмотр, изменение, развитие своих планов и представлений является одним из условий его адаптации к ситуации «критического познания» и свидетельством его профессионализма. Уважительное отношение преподавателя к мнению студента повысит уровень заинтересованности и самостоятельности последнего в процессе постижения истины; сформирует ответное чувство уважения к преподавателю; будет служить основой его преподавательского авторитета.

На парадигме авторитета традиционно строится организация учебно-воспитательного процесса в вузе. Данная парадигма базируется на признании за воспитателем (учителем) как более зрелым, опытным, знающим, подготовленным человеком, который сознательно ставит и решает социальную проблему образования других людей, права определять цели их воспитания и обучения; педагогические пути, способы и средства достижения этих целей; права организовывать взаимодействие участников педагогического процесса. То есть, в организации учебно-воспитательного процесса рассматриваемого типа авторитет педагога играет роль системообразующего фактора. Однако педагогика авторитета ни в коем случае не предполагает какого-либо изначального принуждения по отношению к воспитанникам, подавления их инициативы и самостоятельности. Наоборот, она в своем позитивном варианте ориентирована на то, чтобы наставник, опираясь на свой авторитет, добивался превращения питомца в своего единомышленника, союзника, сотрудника по реализации поставленных им педагогических целей.

Если наставник не умеет, не хочет или не может организовать свое взаимодействие с питомцами на позитивных началах, т.е. на началах понимания и интереса, то он вынужден прибегать к насилию. Это приводит к тому, что педагогика авторитета превращается в свою негативную форму – в авторитарную педагогику.

Как отмечает М.Ю. Кондратьев [2], «авторитет власти» педагога, изначально обусловленный его ролью ведущего в образовательном процессе, еще не гарантирует педагогу его личностный авторитет, то, что М.Ю.Кондратьев называет «властью авторитета». По его убеждению,

решать новые, современные задачи.

Изменившиеся условия жизни определяют и новый портрет идеального, с точки зрения преподавателей, студента. Это уже не дисциплинированный, прилежный и ответственный молодой человек, ориентированный на получение высшего образования, а самостоятельно мыслящий человек. Однако, определяя как основную характеристику «идеального» студента умение мыслить самостоятельно, на практике, по высказываниям студентов, преподаватели не допускают свободомыслия. Именно самостоятельность мнений и суждений, оригинальность оценок, непохожесть поведения вызывает негативную реакцию преподавателя. Таким образом, наши данные подтверждают данные, полученные Л.Д. Столяренко, и созвучны материалам, выпущенным Госкомитетом России по народному образованию. Согласно этим материалам 60% педагогов придерживаются сугубо авторитарных позиций и не интересуются мнением студентов. Применяя способы «критического познания», студенты получают образовательные результаты, не совпадающие с теми, которых ожидает преподаватель. В этом случае возникает специфическая образовательная ситуация, основу которой составляет противоречие между образовательным продуктом студента и имеющимися у преподавателя знаниями, нормами, способами деятельности. В данной ситуации действия преподавателя можно подразделить на несколько типов: игнорирование студенческого результата, мешающего продолжению занятий по намеченному ранее плану; осуждающая реакция на «неуместный» результат студента, имеющая целью установку четких рамок предмета изучения и т.п.; минимальное внимание, оказанное более студенту, чем его образовательному продукту, и имеющее целью сохранять собственный эмоциональный комфорт («Вы молодец, но мы проложим нашу тему»); противопоставление студенческому продукту авторитетных сведений или иной информации, имеющей целью продемонстрировать студенту и всем присутствующим «ерничность» или же бессмысленность предложенного им продукта; кратковременная остановка работы по намеченному плану и заинтересованный разбор студенческого результата, после чего возвращение к плановой работе независимо от результатов разбора; прекращение предыдущей деятельности и полный переход на деятельность, связанную с возникшим студенческим результатом; восприятие неожиданного студенческого результата как закономерного и планируемого результата предшествующей работы и переход на следующую стадию достраивания студенческого продукта до целостного вида.

Можно и нужно выстроить определенный алгоритм деятельности педагога в подобной ситуации. Знание такого алгоритма и следование ему будет выступать одним из механизмов адаптации преподавателя к «свободомыслию» современного студенчества.

На первом этапе рассматриваемой нами ситуации неожиданности и нестандартности студенческого продукта от педагога требуется преодолеть

дорослого у такому обговоренні повинен змінюватися від детального керівництва та активної участі під час роботи до загального керівництва та надання допомоги у випадку появи запитань учнів.

З метою навчання молодших школярів здійснювати вчительські функції контролю та оцінки вченими пропонується організація різновікової навчальної взаємодії [9]. Вочевидь, в ході навчання доцільно використовувати цей варіант змістовного спілкування молодших школярів й з метою визначення ними норм навчальної взаємодії, критеріїв оцінювання ефективності такого спілкування та особливостей його здійснення у різних формах роботи.

У процесі навчальної взаємодії відбуваються певні якісні зміни молодших школярів: у свідомому здійсненні ними всіх компонентів навчальної діяльності, засвоєнні теоретичних понять, формуванні відповідних умінь та навичок. Ці самозміни фіксуються в особливих засобах наочності, які вчитель складає та заповнює разом з учнями.

Організація навчальної взаємодії створює атмосферу маленьких відкриттів, перемог, сумісної творчості та інтелектуального зросту. Така атмосфера стає для молодших школярів своєрідним механізмом зараження й виступає одним з найважливіших факторів становлення дитячої суб'єктності в ході початкового навчання. Саме така атмосфера безпосередньо впливає на формування у молодших школярів стійких пізнавальних мотивів.

З метою вивчення стану практики організації навчальної взаємодії в початковій школі нами було відвідане 180 уроків у класах, які реалізують систему розвивального навчання Д.Ельконіна – В.Давидова. Об'єктом спостережень були обрані ситуації здійснення навчальної взаємодії вчителем та учнями й учнями між собою. Під час відвідувань були зафіксовані ситуації, які свідчать про втілення. На практиці початкового навчання принципів організації навчального співробітництва, зокрема на уроках встановлювався позитивний емоційний фон; у процесі пошуку й під час аналізу результатів спільної роботи вчителі й молодші школярі використовували слово «ми», що фіксувало спільний характер дій на уроці. Після розв'язання навчальних задач завдання проводилося не тільки обговорення отриманих результатів, а й аналіз окремих етапів процесу розв'язання, аналізувався характер співробітництва дітей, виділялися позитивні й негативні моменти здійснення учнями змістовної взаємодії. На деяких уроках проводився аналіз причин успіху й невдач у процесі навчального співробітництва. Інколи вчителі пропонували молодшим школярам здійснювати різні функції в парній і груповій роботах. У ході навчальної взаємодії учні використовували певні словесні формулювання, які свідчили про засвоєння ними норм цієї взаємодії. Діти зверталися безпосередньо до однокласників. У деяких випадках під час підсумкової рефлексії на дощі фіксувався не тільки змістовний результат спільної роботи, але й моменти, пов'язані з інтелектуальним пошуком (гіпотези, питання, образи), а також певним чином об'єктивувався характер взаємодії учнів у парі або в групі. На кількох уроках молодші школярі брали активну

участь у плануванні даного уроку або серії наступних уроків і цей план фіксувався на дошці.

Однак, у ході уроків нерідко спостерігалися ситуації, які свідчили про нерозуміння вчителями основних особливостей організації навчального співробітництва. Так, у багатьох випадках спілкування учнів здійснювалося тільки через учителя, без безпосереднього спілкування однокласників. Навіть у третьому класі дорослий не залучав учнів до вибору форми роботи. Під час уроків практично були відсутні ситуації, коли молодші школярі проводили фрагменти уроків. Неодноразово були зафіксовані випадки невідповідності форми роботи, яку пропонував дорослий, етапу розв'язання навчально-практичної або навчальної задачі. Вчителі брали надмірно активну участь у роботі груп. Під час міжгрупового й фронтального обговорення практично не використовувалися спеціальні засоби фіксації процесу й результатів навчального співробітництва (знаки, таблиці, малюнки). У багатьох випадках учитель не робив спроб передати учням цілеполягання, планування, контроль, оцінку.

Висновки. Таким чином, аналіз теоретичних підходів до організації навчальної взаємодії та практики початкового навчання дозволяє зробити такі висновки: навчальна взаємодія виступає обов'язковим чинником побудови суб'єкт-суб'єктних відносин вчителя та учнів; стосунки між вчителем та учнями та між учнями, що складаються в ході навчальної взаємодії, виступають для молодших школярів своєрідною моделлю взаємин, побудованих на принципах поваги, толерантності та особистісного розвитку; залучення молодших школярів до здійснення навчальної взаємодії безпосередньо пов'язане з формуванням у них позитивної навчальної мотивації та із створенням ними певних освітніх продуктів; стан практики організації навчальної взаємодії у початковій школі свідчить про необхідність розроблення та впровадження системи методичних підходів до розв'язання даного завдання.

Перспективами подальших пошуків у даному напрямку є: розроблення та перевірка ефективності системи педагогічних прийомів, спрямованих на організацію навчальної взаємодії з метою становлення суб'єктності молодшого школяра; визначення тих аспектів інтеграції у різних предметних галузях, що сприятимуть розв'язанню завдання організації навчальної взаємодії у початковій школі.

Резюме. На основі аналізу наукової літератури розкриті психолого-педагогічні аспекти дослідження проблеми організації навчальної взаємодії вчителя та молодших школярів. Навчальна взаємодія розглядається як ставлення суб'єктів навчального процесу під час засвоєння теоретичного змісту навчальної діяльності. Висвітлені педагогічні підходи до організації навчальної взаємодії у чотирирічній початковій школі. Надані результати аналізу стану проблеми організації навчальної взаємодії в практиці початкового навчання (за матеріалами відвідань уроків). Ключові слова: навчальна взаємодія, суб'єкти навчального процесу, молодший школяр, система розвиваючого навчання Д.Ельконіна – В.Давидова, навчальна діяльність.

Резюме. На основе анализа научной литературы раскрыты психолого-педагогические аспекты исследования проблемы организации учебного взаимодействия учителя и младших школьников. При этом учебное взаимодействие рассматривается как отношения субъектов учебного процесса в ходе освоения теоретического содержания учебной деятельности. Охарактеризованы подходы к организации учебного взаимодействия в четырехлетней начальной школе. Представлены результаты анализа состояния проблемы организации учебного

в распространенном среди них мнении о том, что студенты ничего не хотят и ничего не знают. Это мнение – ошибочно. Студенты хотят, но хотят они не того, чего, по мнению преподавателей, должны хотеть. И знают они, но не то, что, опять таки, по мнению преподавателей, должны были бы знать.

По мнению большинства преподавателей, сегодняшние студенты более раскованы, более самостоятельны, более предприимчивы, более требовательны к качеству получаемых знаний и преподавательскому составу, но в то же время они менее добросовестны, менее эрудированны и интеллигентны, менее трудолюбивы в учебе, менее требовательны к себе. Зачастую у них утрачена мотивация учебной деятельности. Поэтому среди традиционно представленных в литературе трех основных типов деятельности и поведения студентов в сфере обучения и познания (первый тип ориентирован на широкую специализацию и разностороннюю профессиональную подготовку; второй – на узкую специализацию; третий тип – на усвоение знаний и приобретение навыков лишь в границах учебной программы) студенты старших курсов презентованной выборки самостоятельно выделяют еще одну типологическую группу, которая имеет свою модель поведения. Студентам, относящимся к этой группе, не надо ничего даже в рамках учебной программы.

Как показывают наши наблюдения, меняется не только отношение студентов к учебе и преподавателям. Во многом изменились их жизненные ценности. Нравственные добродетели: целомудренность, чистота и потаенность интимных отношений, порицание внебрачных и добрачных связей – остались в прошлом. Мы незаметно и тихо пережили сексуальную революцию в нашем обществе. Раскованное поведение, демонстрация своих привязанностей, беззастенчивое проявление знаков особого внимания друг к другу стали нормой поведения современного студенчества. Это надо воспринимать как данность, адаптироваться к ней и выстраивать свои отношения с молодыми людьми с учетом их раскрепощенной сексуальности.

Мы вынуждены принимать их «правила игры», считать такое поведение естественным и заниматься не пуританским морализированием, а формированием у студентов активной жизненной позиции, основанной на непреходящих общечеловеческих ценностях: любовь, верность, семья, дети и т.д.

Такой подход во взаимодействии со студенческой молодежью обеспечивает преемственность поколений в сфере жизненных идеалов, не зависящих от смены политических, социально-экономических, материальных и прочих условий общественного бытия. Это особенно важно на современном этапе развития общественных отношений, когда сфера передачи накопленного социального опыта сокращается, а молодые люди все чаще сталкиваются с ситуациями, решение которых отсутствует в жизненном опыте родителей. При этом послушание и следование укоренившимся образцам могут быть просто помехой, барьером на пути поиска оригинального решения. Поэтому нынешняя молодежь вынуждена не просто самостоятельно отыскивать выход, но и обучаться умению

исторического и географического факультетов ТНУ, значительная часть студентов относилась к «разочарованным». По нашему мнению, это объясняется не только малой привлекательностью выбранной специальности, как это было в 80-90-е гг., но и социально-экономической, политической ситуацией в стране: в первую очередь отсутствием стабильности и перспективы. Кроме того, в данной выборке студентов появился новый тип личности, который сами студенты охарактеризовали как «лидера». По их мнению, лидирует тот, кто может пробиться и достичь успеха любой ценой, вплоть до предательства, применения силы и пр. Настораживает не только отсутствие нравственных идеалов у подобного типа личности, но и готовность студентов уважать такого «лидера», подчиняться ему. Такие человеческие качества как порядочность, надежность, не в фаворе у современного студенчества.

Опрос студентов 5 курса географического факультета ТНУ, проведенный нами в 2005 г., привнес в типологию личности студентов еще один тип, который студенты называют «спортсменом». Поступив в вуз благодаря своим спортивным, музыкальным и прочим достижениям, такой студент продолжает плотно заниматься танцами, спортом, музыкой и т.д. как основными видами своей деятельности. Результаты учебы его не интересуют. Он твердо уверен в неизбежности своего пребывания в вузе, т.к. вуз заинтересован в нем и его успехах. Такой студент является визитной карточкой вуза на всевозможных соревнованиях конкурсах, фестивалях и пр. Естественно, что времени на учебу почти не остается.

Изменилось мнение современных студентов и о преподавателях. Помимо ранее указанных Л.Д.Столяренко групп преподавателей («безразличные», «завистливые», «ограниченные», «господа-барыни», «друзья» и др.) студенты старших курсов географического и физического факультетов ТНУ называют новые группы: «разочарованные», «стяжатели», «мамонта». Вот почему мы согласны с мнением Л.Д.Столяренко, что помимо проблемы студента, существует не менее важная проблема преподавателя.

Общезвестно, что люди в педагогической системе во все времена были и остаются самыми консервативными и наиболее стойкими по отношению ко всему новому. В этом есть и положительный момент, который заключается в сохранении преемственности традиций, в передаче апробированных временем знаний и умений, а отрицательный момент связан с затягиванием процесса адаптации молодого поколения к новым социальным условиям и процесса собственной адаптации к этим условиям. Отсюда очевидно, что преподаватели как никто другой нуждаются в информации о тех, кого они обучают. Наличие объективной информации о социально-психологическом портрете нынешнего студента выступит одним из механизмов адаптации педагога к работе в условиях современного вуза, а ее адекватное использование будет служить фундаментом гармоничных межличностных отношений преподавателя и студентов.

Одна из проблем преподавателей как людей консервативных состоит

взаимодействия в практике начального обучения (по материалам посещенных уроков).
Ключевые слова: учебное взаимодействие, субъекты учебного процесса, младший школьник, система развивающего обучения Д.Эльконина – В.Давыдова, учебная деятельность.

Summary. Being based upon the scientific literature analysis, the psychological and pedagogical aspects of research of a problem of organization of educational interaction between the teacher and pupils of primary school are uncovered. At the same time the educational interaction is considered as the relation between the subjects of educational process during development of the theoretical contents of educational activity. The results of the analysis of a condition of a problem of organization of educational interaction in practice of primary education (on materials of the visited lessons) are presented. Key words: educational interaction, a pupil of primary school, subjects of educational process, studying activity.

Література

1. Бех І.Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання // Педагогіка та психологія. 2004. № 4. С.5-15
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. – СПб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.
4. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
5. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / 2 – е вид., доп. – Харків: "ОВС", 2000. – 164 с.
6. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – К., 2001. – 608 с.
8. Сухомлинский В.О. Выбранные творения в 5 т.: Т.3. – К.: Рад. шк., 1977. – 670 с.
9. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 269 с.

Подано до редакції 12.03.2006

УДК 811.111:373.611

КОНВЕРСИЯ КАК СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

*Трофимова Татьяна Николаевна
ассистент кафедры иностранных языков*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. Современная политическая и экономическая ситуация в Украине и реформирование системы образования требуют существенных изменений в развитии и совершенствовании преподавания английского языка. Создание совместных предприятий, сотрудничество с учебными заведениями других стран, обмен делегациями среди школьников и студентов, преподавателей иностранного языка требуют расширения развития английского языка, дальнейшего изучения развития речи, словообразовательного процесса на современном этапе развития общества.

Анализ исследований. Проблема находит отражение в работах И.В. Арнольд, К.А. Горшковой, В.А. Кухаренко, О.В. Афанасьевой, М.М. Морозовой, А.Э. Левицкого, Е.С. Мухановой, О.С. Ахмановой, А.И. Смирниченко, а также английского лингвиста К. Квирка [1, с.217].

Цель статьи. Расширить знание о конверсии как о словообразовательном процессе, выяснить, какие части речи в английском языке подвержены конверсии как словообразовательному процессу. Этот аспект изучается в разделе «Стилистика и лексикология».

Изложение основного материала. Стилистика - отрасль лингвистики, исследующая эффект выбора и использования лексических, грамматических и других языковых средств [2, с.217].

Английский лингвист Холлидей пишет: „Под словом понимается основная единица всякого литературного произведения, которое является формой существования и понятия и выражения эмоций и отношений” [2, с.56].

Слова в языке, как правило, полисемантичны. Поскольку в языке не может быть формально выраженного значения, всякое изменение лексического значения слова, т.е. каждый отдельный его вариант, находит выражение либо в особенностях его парадигмы, либо в особой семантической или лексической валентности [4, с.124]. Интересно отметить, что конверсия, которая стала одним из наиболее продуктивных способов словообразования в английском языке и которая используется все шире как словообразовательный процесс, встречается в разных языках. Например, в русском: „На то и печь (сущ.), чтобы в ней пироги печь (гл.)”. Существительное перешло в глагол. Но в английском языке конверсия распространена гораздо шире [4, с.161].

Начало развития конверсии относится к XIV веку, но бурное развитие этого словообразовательного процесса началось в XV веке и продолжается до наших дней.

Что же это за словообразовательный процесс? Какое он имеет определение? О.С. Ахманова утверждает, что это семантико-синтаксический способ словообразования, А.И. Смирницкий считает, что это синтактико-семантический способ словообразования [3, с.46]. До сих пор ученые-лингвисты спорят о процессе образования этого способа.

Конверсия – это деривация, изменение значения, согласно которому образуются новые «отпечатанные единицы». В английском языке они называются «coinages».

Эти словообразования образуют новые термины. Например: coin- to coin (N- V), в которых значение образуется на старом слове. Среди coinages этого вида слово может быть часто упомянуто. Так, например, слово accessories стало сейчас важным в словаре женской моды. Оно означает: «туфли», «дамская сумочка», «украшения». Словарь Пеффера “Dictionary of New Words” упоминает значение «to accessories», т.е. обеспечить перчатками, сумкой, украшениями [3, с.89].

Конверсия также используется не только в художественных текстах, литературных произведениях, но и в образовании большинства частей речи, а также используется в газетных текстах и рекламе, в других источниках.

Все эти единицы поддерживают гармонию текста в целом. Новое значение слова сосуществует со старым, т.е. новые значения вытекают из старых слов, формируют одну систему, в которой в соответствии с их уровнем частоты существует подход к другому принципу. Но есть случай, когда новое значение «облагает» старое и выявляют «приводящее в движение» старое значение того или иного слова.

В этих случаях регистрируются новые уровневые и градиционные изменения в значении слова, которое не может сгруппировать старое. Во многих случаях старое значение едва чувствуется, но может быть забыто и

обучения, электронные учебники, спутниковое телевидение, мультимедиа и др. – вот краткий перечень современных источников информации, которыми современное студенчество владеет в полной мере. Таким образом, возможность самостоятельно добывать информацию у сегодняшнего студента намного больше, чем у его сверстников лет десять-пятнадцать тому назад. Нередко эти возможности шире, чем у преподавателей старшего поколения. Молодые люди на «ты» с Интернетом как источником получения информации посредством глобальной информационной сети. Поэтому социальный статус преподавателя, его престиж как человека знающего все или почти все значительно упал. Снижению социального статуса профессии педагога способствовало, кроме того, изменение ценностных ориентаций молодежи. Нравственные ценности уступили место ценностям материальным. Профессия педагога как носителя нравственных ценностей теряет свой престиж, что, в свою очередь, сказывается на самооценке преподавателя.

Обозначенная проблема усугубляется необходимостью реализовать в процессе вузовского обучения один из элементов современного содержания образования – опыт ценностного отношения к миру, другим людям, к самому себе. Не обладая в полной мере возможностью персонально определять объем и содержание знаний, преподаватель современного вуза может и должен определить свое отношение к нему. Этот выбор подспудно влияет на используемые педагогом формы, средства, методы работы со студентами; эмоционально «заряжает» последних, формирует у них отношение к миру, определяет их мировоззренческую позицию. При этом эффективность педагогического влияния будет зависеть от ценностных ориентаций будущего специалиста, типологии его личности.

В психолого-педагогической литературе [1-7], посвященной вопросам высшего образования, представлена, в числе прочих, типология личности студентов В.Т.Лисовского [3]. Взяв за отправную точку анализа практическую деятельность, автор выбрал 4 группы качеств, которые, по его мнению, должны наиболее полно характеризовать ориентацию студента на учебу, науку, профессию; общественно-политическую деятельность; культуру (высокую духовность); коллектив (общение в коллективе).

Разработанная В.Т. Лисовским типология студентов выглядит так: «гармоничный», «профессионал», «академик», «общественник», «любитель искусств», «старательный», «средняк», «разочарованный», «лентяй», «творческий», «богемный».

По данным Л.Д. Столяренко [5, с.360] в 80-е гг. большинство студентов относили себя к типам: «профессионал», «академик», «любитель искусства», т.е. типам студентов, в основном ориентированных на учебу. В 90-е гг., по тем же данным, около 30% опрошенных студентов отнесли себя к «среднякам», а 15% - к «лентяям». Некоторые – к типу «центровиков», определяющей чертой которых является стремление к удовольствиям.

Согласно проведенному нами в 2004 г. опросу студентов

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

*Тулегенова Альбина Георгиевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского,
г. Симферополь*

Постановка проблемы. В структуру учебно-воспитательного процесса современного вуза включены два главных действующих лица, два субъекта учебно-познавательной деятельности: преподаватель и студент. В различные моменты организации процесса обучения акцент в субъект-субъектных отношениях может смещаться как на деятельность преподавателя, так и на деятельность студента. При этом организующая роль преподавателя остается в силе. Признавая за студентом право и реализуя его возможность самостоятельно получать знания, работать над собой, мы обеспечиваем задекларированные ценности путем решения проблемы адаптации студенческой молодежи к обучению в условиях современного вуза [5; 6; 7]. Но изменившиеся условия общественной жизни требуют решения еще одной проблемы – адаптации преподавателя как ведущего субъекта учебно-познавательного процесса к работе в современных условиях. Поэтому **цель данной статьи** – показать некоторые механизмы этой адаптации.

Решая проблему адаптации педагога, необходимо четко представлять себе те изменения, которые затрагивают основные компоненты и характеристики учебного процесса в вузе.

Анализ исследований и изложение основного материала. Всякий учебно-воспитательный процесс начинается с постановки цели. Совсем недавно целью высшего учебного заведения являлась подготовка специалиста, обладающего специальными знаниями и умениями, а процесс подготовки такого специалиста сводился к формированию у студентов соответствующих интеллектуальных функций, знаний и способностей, предусмотренным проектом специалиста. В настоящее время целью вузовского обучения выступает комплексное формирование личности студента: повышение профессионального, личностного и культурного уровня будущего специалиста. Отсюда становится понятным, что содержание деятельности современного преподавателя не может сводиться только к информационной функции. Педагог все чаще выполняет функцию общей организации педагогического процесса, функцию контроля и коррекции его результатов, функцию организации межличностного взаимодействия и пр. Да и сама функция передачи необходимых знаний претерпела существенные изменения.

Зачастую источником таких знаний выступают новые средства и технологии обучения, обеспеченные изменившейся материально-технической базой высших учебных заведений. Компьютерные информационные технологии, программы деловых игр, экспертно-обучающие системы, технологии программированного и дистанционного

перейти в этимологический анализ. Так, например, слово *admire*, которое в латинском языке означало в 1-м значении «чувствовать», «выражать удивление», сегодня утратило свое первоначальное значение [4, с.56].

Процесс устранения старого значения медленный. Это всегда постепенный переход. Конверсия состоит в образовании нового слова из других существующих слов путем изменения категории частей речи. Морфемная форма основного слова приобретает значение, которое отличается от первоначального, которое мало или много ассоциируется с ним. Оно также имеет новую парадигму, примыкающую к новой категории части речи. Например: *nurse* (n.) – paradigm: subs. –s pl. –s3s.,s.1p,s –ed,s q.,-s1p.s.-ing.

To nurse – past simple, present continuous, part gerund.

Вопрос конверсии рассматривается в нескольких аспектах. Суть этого вопроса изучается несколькими школами (школа Х. Свита) [6, с.36] не только как словообразование, но и как функциональное изменение. С этой точки зрения, например, фраза *hand in hand me this book*, не глагол, а существительное, используемое в глагольной синтаксической функции, что означает *hand me* и *hands (she has small hands)* – не два разных слова, а одно [5, с.49].

В соответствии с этим функциональным достижением, конверсия может быть рассмотрена как специфическая черта английских речевых категорий, частей речи, которые способны перейти через границы, отделяющие одну категорию от другой. Таким образом, обогащающий процесс общения происходит не путем создания новых слов, а через действие «гибкости» синтаксической структуры [7, с.18]. Сейчас эта теория находит внедрение малой поддержки, и конверсия универсально приспосабливается как один из главных путей, обогащающих английские словари.

Один из самых основных, самых главных аргументов этого достижения – семантическое изменение. Например: *Both in yellow leaves and the leaves were turning yellow (the adjective denotes color). Leaves yellowed* – конвертируемая единица – больше означает не цвет, а процесс [3, с.51].

Изменение значения более обтекаемо в таких парах как: *hand – to hand, to go – a go, to make – a make*. Другим аргументом является регулярность и дополнение, при котором конвертируемая единица развивает парадигму новой части речи.

Другой аргумент – это закономерность и завершенность, в которой конвертируемая единица развивает парадигму новой категории части речи [3, с.180]. Как правило, пересекаются категориальные границы, новое слово автоматически приобретает, в узком смысле, новую категорию. Оно используется во всех временных формах. Такие функциональные изменения часто используются и могут обладать окказиональными характеристиками.

Подсчет парадигм – новая конверсионная формация. Данные современных английских словарей подтверждают эту точку зрения. Все

они представляют конверсионные пары как омонимы [2, с.190].

Омонимы – слова идентичные по звучанию, но разные по значению. Например: A bank n. – a shore, a bank – an institution for receiving money, to exchange money to lend money. A ball – a sphere, any spherical body, a ball – a dancing party [6, с.29-30]. Словарь английских слов богат такими парами и даже группами слов.

Образно говоря, эти группы синонимов построены системой словаря с целью того, поскольку омонимы дают второстепенное, дополнительное образование.

Словообразование также включает существенный рост омонимии и важным типом в этом аспекте является конверсия. Такие пары слов как: comb – to comb, pale – to pale, to make – a make очень многочисленны в словаре. Омонимы такого типа, имеющие один и тот же звук и spelling, но ссылающиеся на разные категории частей речи, называются лексико-грамматическими омонимами.

During World War II girls serving in Women's Royal Naval service were jokingly nicknamed Wrens. Это словообразование, омоним wren – маленькая птичка с темно-коричневым оперением CR – крапивник. Выше описанные источники омонимов имеют важные черты, в общем. Во всех ранее упомянутых случаях их употребление явно. Вот ряд примеров, где конверсия представляет пары омонимов; слово одной части речи переходит в другую:

The tiger did not spring and so I'm still alive. (N-V).

My lady..., sent him a belt or a ribbon... or a ring. So see if it pleases him. (adj.-n.)

The young page gave her good advice, no need to give up hope so soon. (N-V).

I can answer this question. (N-V).

Never trust a men's love. (V-N).

Глаголы, переходящие в существительные, наиболее продуктивный способ образования конверсии [6, с.251]. Например: to hand, to back, to face, to dog, to wolf, to rat, to nose, to monkey, to cool, to cold, to stage, to room, to floor, to-X-ray, to blackmail, to blacklist. Существительные часто образуются от глаголов. Например: do. This is the do, I have ever come across.

Do – event, incident.

Go; He has still plenty of go his age.

Go – energy.

Глаголы, образованные от прилагательных: to pale, to yellow, to grey, to red, to cold. Другие части речи тоже могут подвергаться конверсии: to out – газетный заголовок.

Diplomatist outed from Budapest. (Prep.-V).

Имена существительные, происшедшие от животных, обозначают аспект поведения, присущий этому животному: to dog, to fox, to rat, to wolf. Только to fish обозначает «ловить рыбу».

Части тела человека обозначают действия, совершаемые этими частями тела: to hand, to leg (sl.), to nose, to eye, to elbow, to shoulder, no to

т.д.; б) степени обученности, включая личностные знания, неразрывно связанные с переживаниями и т.д.; в) личностная система ценностей обучаемого; г) мировоззрение (взгляды, убеждения, предрасположения и т.д.).

Простота и доступность программы обучения.

Возможность моделирования процесса профессиональной деятельности экономиста путем соединения теоретических знаний с умениями использовать их в виртуальной действительности.

Технические параметры мультимедийных технологий, позволяющие обеспечить достаточный уровень интерактивности, мультимедийности, сложности используемой модели, в совокупности определяющих адекватность отображения картины реального мира.

Возможность регулирования объема мультимедийной информации.

Необходимый информационный объем мультимедийных технологий, включающий в себя следующие компоненты контента: символическая страница, статистический визуальный ряд, динамический визуальный ряд, реалистический звуковой ряд.

Наш подход к рассмотрению технических характеристик компьютерной техники как к одному из необходимых психолого-педагогических условий обучения и реализация его в вузовской практике делает процесс подготовки будущих специалистов более эффективным.

Резюме. Серед численних психолого-педагогічних умов використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі вузу, слід особливо виділити, як найменше вивчену психолого-педагогічну умову, технічні параметри самої комп'ютерної техніки. Розробка і реалізація даної умови, на нашу думку, є важливою складовою сучасної методичної системи підготовки майбутнього фахівця.

Резюме. Среди многочисленных психолого-педагогических условий использования компьютерных технологий в учебном процессе вуза следует особо выделить как наименее изученное психолого-педагогическое условие технические параметры самой компьютерной техники. Разработка и реализация данного условия является важной составляющей современной методической системы подготовки будущего специалиста.

Summary. Among the numerous psycho-pedagogical terms of the computers technologies use it is especially necessary select in the educational process of high school, as the least studied psycho-pedagogical condition - technical parameters of computer technique. Development and realization of this condition, on our opinion the important component of the modern methodical system of future specialist preparing.

Литература

- 1.Коджешау М.А. Подготовка будущего учителя информатики к развитию творческого мышления учащихся: Автореф. дисс. ... канд. педагог. наук. – Майкоп, 2003.
- 2.Молюкова А.В. Предположения об эффективности новых информационных технологий в образовательной сфере // Философия образования для XXI века. – 2001. – № 1. – С. 168–172.
- 3.Селиванова Л.И. Разработка дифференциальных психологических технологий компьютеризированного обучения // Теоретические и прикладные проблемы психологии. Материалы научной конференции. Теоретические и прикладные проблемы психологии (28-30 октября 1997 г.) – Ставрополь, 1997.
- 4.Степанова Т. А. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей // Тезисы докладов 7 Годичного собрания Южного отделения РАО и 19 региональных психолого-педагогических чтений юга России. – Ростов н/Д: Изд-во РГГТУ, 2000. Ч. 2. – С.284-285.
- 5.Шипулина Л. А. Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий: Дисс. ... канд. педагог. наук. – Ставрополь, 2004.

Подано до редакції 19.03.2006

направлена на воспитание стратега, который рассматривает предметы и явления в их взаимосвязи, самостоятельно изучает материал, дополняя полученные в учебном заведении знания. Для реализации принципа сознательности студенту сообщаются цели и задачи обучения, сведения о предметной деятельности и основных этапах ее осуществления. Успешность реализации принципа сознательности зависит от теоретического уровня курса, полноты раскрытия изучаемых понятий и их взаимосвязей.

Информационные технологии обучения потребовали введения, обоснования и раскрытия еще одного общего принципа, который, хотя и присутствовал всегда в процессе обучения, но не являлся основополагающим. Речь идет о коммуникации, организации диалога между обучаемым и обучающим, в данном случае между компьютером и учащимся, поскольку компьютер объединил в себе как средство, инструмент обучения, так и субъект этого процесса – учителя. Этот новый, присущий только компьютерному обучению принцип можно назвать принципом когнитивности коммуникации. Его реализация предполагает диалог человека и компьютера, который можно определить как обмен информацией между вычислительной системой и пользователем, проводимый с помощью интерактивного терминала и по определенным правилам (требованиям естественности, последовательности, избыточности, гибкости и поддержки пользователя).

Выводы. Являясь ведущим компонентом нынешней профессиональной деятельности, информационные технологии в их педагогическом аспекте выступают одним из системообразующих элементов современной методической системы подготовки специалиста, а их технические параметры, по нашему мнению, являются одним из основных педагогических условий процесса подготовки будущих специалистов. Поэтому, на наш взгляд, используемые в учебном процессе компьютерные технологии должны отбираться по следующим критериям. Соответствие возможностей компьютерных технологий целям и задачам обучения: формированию профессиональных знаний, умений, навыков; комплексному формированию личности будущего специалиста; соответствие используемых технологий дидактическим принципам: научности, доступности, систематичности, наглядности и пр.; возможность использования компьютерной технологии на различных этапах обучения; соответствие компьютерных технологий аудитории обучения: психологические особенности возраста и количественный состав.

Возможность учета индивидуальных особенностей и уровня подготовленности студентов. Как показал анализ литературы (Новиков А.М., Шапошникова Т.Л. и др.), использование современных компьютерных технологий требует учета следующих индивидуальных особенностей студентов: а) психологические особенности, связанные с психическими особенностями (с типом нервной системы, характером и т.д.), с физиологическими особенностями (пороговые значения слуха, зрения, скорости реакции, степени трудоспособности и утомляемости) и

back означает движение назад.

Назначение места обозначает процесс: занять это место или что-то положить куда-то: to house, to room, to table, to cage.

Название емкости обозначает: заполнить емкость: to can, to bottle, to pocket.

Процесс еды: to lunch, to dinner, to supper, to breakfast.

Наиболее новые модели конверсии следующие:

1. Economy is the art of making the most out of life (Adj. – N).

2. Celts began to tame the animals (Adj.-V).

3. There is an economic aspect to almost any topic we mention (Adj.-V)

4. Peter kept his hands on her cheeks, holding her face like some precious objects studying her art close range as it determined to remember her always just.

Like this (V-Adj.)

They began to till the soil (Prep.- V).

Выводы. Из исследованных примеров путем формирования конверсии, появляются новые модели. Конверсии могут подвергаться не только основные части речи, но и служебные слова, неологизмы.

Резюме. При вивченні зрозуміло, що цей словотворчий процес поширюється глибше та ширше. За допомогою цього процесу збагачується мова. Нові моделі сприяють розвитку мови.

Резюме. При изучении ясно, что этот словообразовательный процесс развивается шире и шире. При помощи этого словообразовательного процесса обогащается язык. Новые модели способствуют развитию речи. Этот словообразовательный процесс важен для развития языка на современном этапе.

Summary. This world-building process is important for the development of language according to the modern situation. When we study the English language, we can come to the conclusion, that this process is developed wider and wider. New conversion models make language richer. It is necessary to study it deeper, according to the role of language in modern society and educational process.

Литература

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. – М: Флинта, Наука, 2004. – 384 с.
2. Антрушина Г. Б. Лексикология. – М: Дрофа, 2004. – 386 с.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М: Дрофа, 1996. – 543 с.
4. Большой энциклопедический словарь. – М: Дрофа, 1991. – 1549 с.
5. Гальперин И. Р. Стилистика. – М: Дрофа, 2004. – 489 с.
6. Смирницкий А. И. Лексикология. – М: Прогресс, 1991. – 367 с.

Подано до редакції 12.04.2006

УДК 378.3:004

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

*Тулєгенов Александр Каримович
аспірант*

*Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского,
г. Симферополь*

Постановка проблемы. Возрастающие требования к качеству знаний выпускников высших учебных заведений являются неизбежным следствием научно-технического прогресса, в условиях которого не может оставаться неизменным образовательный процесс. Одним из приоритетных направлений инновационных процессов образования является его

информатизация. Она представляет собой процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных или, как их принято называть, новых информационных технологий (НИТ), ориентированных не только и не столько на увеличение багажа знаний, умений и навыков, сколько на более важные изменения личности обучаемого: повышение интеллекта, воспитание определенных черт личности, психологическое изменение личности в направлении более полной ее самореализации. Использование новых информационных технологий инициирует: совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей; совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества; создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации; создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых.

Информатизация образования как процесс интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого, развивающийся на основе реализации возможностей средств новых информационных технологий, поддерживает интеграционные тенденции процесса познания закономерностей предметных областей и окружающей среды (социальной, экологической, информационной и др.), сочетая их с преимуществами индивидуализации и дифференциации обучения, обеспечивая тем самым синергизм педагогического воздействия.

Особым образом это касается обучения в высшем учебном заведении, где обучаемый постепенно по мере самоосознания своей профессиональной и социальной значимости превращается из объекта в субъект управления другими людьми и собою. В высшей школе как школе профессиональной результат процесса обучения выступает в виде формирования профессионально значимых качеств личности студента – качеств, которые определяют его профессиональную компетентность и мастерство.

Частным случаем использования в образовании информационных технологий является применение в учебно-воспитательном процессе вуза компьютерных технологий. Отличительной особенностью использования компьютера в учебном процессе является возможность организации учебного диалога с помощью интерактивных компьютерных программ. Тогда, при наличии телекоммуникационного канала, компьютер может выступать как посредником между преподавателем и студентом, так и

Наиболее широко рассмотрен в литературе, применительно к компьютерному обучению, принцип наглядности, называемый также "интерактивной наглядностью". Если в традиционном понимании под наглядностью понималась, прежде всего, иллюстративная компонента, то в компьютерном обучении наглядность позволяет увидеть то, что не всегда возможно в реальной жизни даже с помощью самых чувствительных и точных приборов. Более того, с представленными в компьютерной форме объектами можно осуществить различные действия, изучить не только их статичное изображение, но и динамику развития в различных условиях. При этом компьютер позволяет как вычленив главные закономерности изучаемого предмета или явления, так и рассмотреть его в деталях. Различные формы представления объекта могут сменять друг друга и по желанию обучаемого, и по команде программы, чередуя или используя одновременно образное, аналитическое, языковое представления. Это позволяет согласно задачам обучения как уплотнить информацию об изучаемом объекте, так и расширить ее. Процессы, моделируемые компьютером, могут быть разнообразными по форме и по содержанию, относиться к физическим, социальным, историческим, экологическим и другим процессам. Наглядность, обеспечиваемая компьютером, позволяет говорить о новом мощном инструменте познания – когнитивной компьютерной графике. Она не только представляет знания в виде образов-картинок и текста, но и позволяет визуализировать те человеческие знания, для которых еще не найдены текстовые описания, или которые требуют высших ступеней абстракции.

Принцип систематичности и последовательности связан как с организацией учебного материала, так и с системой действий обучаемого по его усвоению. Компьютерное обучение характеризуется тем, что для его реализации необходима последовательность выполнения специфических действий, часть которых присуща обучению в любых формах, а часть – только компьютерному. Действиями, присущими компьютерному обучению, например, являются восприятие информации с экрана дисплея, работа в знаковых моделях, ввод ответа с клавиатуры. Именно последовательное выполнение этих действий, независимо от сложности и длины пути, приводит обучаемого к поставленной цели. Таким образом, под последовательностью в информационных технологиях обучения понимается очередность выдачи учебных фрагментов обучающей программой, построение и корректировка наиболее эффективной последовательности действий при самостоятельной работе обучаемого в интеллектуальных учебных средах. Последовательность предоставления знаний обучаемому может осуществляться либо индуктивным, либо дедуктивным методом, что зависит от содержания учебного материала. Само представление знаний в информационных технологиях обучения обеспечивает дидактический принцип систематичности.

Принцип сознательности в компьютерном обучении обеспечен методикой организующей стратегии, которая описана в зарубежных психолого-педагогических теориях компьютерного обучения. Она

новообразующимся реалиям информационного общества. Практическая реализация такого перехода не требует глобальной синхронизации всех учебных заведений и может быть начата на базе высшей школы, там, где есть для этого необходимый материально-технический и кадровый потенциал.

Признавая правомерность существования двух отдельных подходов, мы, тем не менее, видим в них проявление функционирования процесса познания как общего начала. Вот почему учебно-познавательная деятельность студентов, заключенная в рамки процесса обучения, как в первом, так и во втором случае должна подчиняться общим для них дидактическим закономерностям учебного процесса. Таким образом, реализация дидактических принципов выступает в качестве необходимого условия использования компьютерных технологий.

Рассмотрим последовательно основные дидактические принципы. Научность определяет содержание, требует включения в него не только традиционных научных знаний, но и наиболее фундаментальных положений современной науки, а также вопросов перспектив ее развития. При этом способы усвоения учебного материала должны быть адекватны современным научным способам познания. Системный подход к изложению учебного материала, его структурирование и выделение основных понятий и связей между ними, является, с одной стороны, основой для разработки содержания компьютерной обучающей программы, а с другой – одним из методов современного научного познания. При этом виды учебной деятельности, позволяющие усвоить содержание обучения с помощью компьютера, отражают основные моменты научного познания. А структурирование содержания образования в зависимости от уровня сложности его усвоения учащимися, позволяет не только включать те темы, которые обеспечивают обязательный минимальный уровень знания, но, во-первых, рассматривать более широкие понятия данного учебного предмета, расширять кругозор учащегося, делать его знания более фундаментальными, а во-вторых, связывать эти понятия с другими предметами, изучая их во взаимосвязи и строя, тем самым, более полную и научную картину мира. Таким образом, научность содержания обеспечивается самой информационной технологией обучения.

Принцип доступности при компьютерном обучении переходит от принципа всеобщей доступности в принцип индивидуальной доступности и рассматривается как возможность достижения цели обучения. Учебный материал, реализованный в компьютерном обучении, предполагает наличие разветвлений, различных путей и скоростей прохождения учебного курса, оказание помощи в виде пояснений, подсказок, дополнительных указаний и задач, постоянно контролирует и поддерживает на необходимом уровне мотивацию обучаемого. Доступность при компьютерном обучении играет роль фильтра содержания образования, ориентирует процесс обучения и, в конечном счете, обеспечивает достижение цели обучения учащимися с различной начальной подготовкой.

брать на себя часть учебного процесса. Для этого компьютер обладает возможностями хранения и оперативной обработки информации, представленной в мультимедийном виде. К этому следует добавить возможность доступа к удаленным базам данных (электронным библиотекам) посредством сети Интернет, возможность общения с любыми партнерами посредством электронных конференций, возможность передачи информации в любом виде и любого объема. В итоге компьютер можно использовать не только как дидактическое средство в традиционном процессе обучения, но и реализовать с его помощью обучение, основанное на иных организационных и дидактических принципах.

Тем не менее, несмотря на широкий спектр возможностей компьютерных технологий, эффективность их использования в учебном процессе вуза обусловлена созданием соответствующих психолого-педагогических условий. **Целью данной статьи** и является изучение и анализ психолого-педагогических условий использования компьютерных технологий в профессиональной подготовке студентов.

Анализ исследований и изложение основного материала. По мнению Ю.А. Иванова, использование компьютерных технологий в учебной деятельности будет эффективным при соблюдении следующих условий: определенности роли, места и функции компьютера в методической системе обучения; учете методических условий продуктивного использования компьютера в учебной деятельности.

Под методическими условиями автор понимает: целенаправленную реализацию преемственности ситуаций обучения с компьютером и без него; организацию осознания учащимися целей применения компьютера как средства, позволяющего усилить собственные познавательные возможности; использование автоматически собираемой компьютером информации о процессе и результатах деятельности каждого обучающегося для организации рефлексии; осуществление дифференцированного подхода в обучении с ПК и без него; применение компьютера только в тех ситуациях и при наличии таких программно-педагогических средств, которые обеспечивают явное преимущество компьютерного обучения перед безкомпьютерным; подготовленность самого педагога к использованию компьютерных технологий. М.А. Коджешау [1] в педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в обучении включает целевое, критериальное, содержательное, процессуальное и методически-технологическое обеспечение этого процесса.

А.В. Молокова [2] рассматривает условия использования новых информационных технологий через призму реализации серии дидактических требований: рационального сочетания индивидуальных и коллективных форм учебной деятельности; наличия обратной связи, которая обеспечивает более гибкое управление учебным процессом и развивает рефлексию обучаемых, что, в свою очередь, положительно сказывается на результатах обучения; обеспечения деятельностного подхода в обучении; учета индивидуальных особенностей учащихся с

преимущественно визуальным или кинестетическим восприятием информации; мотивации учебной деятельности через социальную значимость использования современных средств обучения. А.В.Молокова предупреждает о педагогических рисках, связанных с возможным переизбытком времени, отводимого для проведения контроля с помощью компьютера: во-первых, это может отрицательно повлиять на здоровье учащихся, а во-вторых, слишком частое использование автоматического контроля приводит к снижению мотивации самоконтроля и проверки знаний традиционными методами.

Средствами преодоления названных педагогических рисков, по мнению автора, являются следующие: строгое соблюдение санитарно-гигиенических норм использования компьютера в учебном процессе; учет возрастных и психолого-педагогических особенностей учащихся при организации индивидуальной и групповой работы с электронными учебными материалами. Исследования Л.И. Селивановой показали, что для разработки инновационных технологий процесса обучения необходимо исследовать психологический потенциал студентов [3]. Требуют учета такие факторы, как самооценка, темперамент, акцентуации характера, свойства нервной системы, эмоциональная направленность студента и др.

По мнению Т.А. Степановой [4], подготовка специалистов к профессиональной деятельности с использованием новых информационных технологий требует соблюдения следующих психолого-педагогических условий: учет изменения особенностей профессиональной деятельности в условиях информатизации общества; обеспечение студентов открытым и удобным доступом к информации и коммуникационным ресурсам всех видов; создание условий для развития интеллектуальных и творческих способностей студентов; соответствие содержания учебных дисциплин современному уровню развития науки и техники в их предметной области, прогностический характер; учет изменения характера практической и экспериментальной деятельности в предметной области учебных дисциплин в условиях НИТ; расширение содержания обучения путем включения аспектов человеческих связей и динамических действий в контекст конкретной профессиональной деятельности.

Гуманизация процессов образования и информационно образовательной среды. Шипулина Л.А. [5] в качестве основного условия оптимального использования новых информационных технологий предлагает следующую последовательность их построения в образовательном процессе: прогнозирование процесса обучения с учетом его цели, срока, категории обучаемых, содержания обучения; конструирование самого учебного процесса на основе теории и практики, принципов его организации; использование нормативной базы оценки деятельности преподавателей и обучаемых.

Как показывает анализ литературы, в применении компьютерных технологий в профессиональной подготовке студентов определились два пути: использование НИТ в рамках традиционного процесса обучения как

вспомогательного средства; поуровневое саморазвитие НИТ: уровень решения традиционных педагогических задач, стоящих перед вузом; уровень решения новых задач, обусловленных информатизацией общества; уровень создания новой парадигмы высшего образования в перспективном развитии вуза.

По нашему мнению, первый путь достаточно изучен и не требует описания.

Этапы саморазвития НИТ менее известны, поэтому их отображение требует более пристального внимания с нашей стороны.

Первый уровень. Оптимальные методы обучения на первом уровне преимущественно ориентированы на живое непосредственное общение с преподавателем и использование книжного учебника. Причина этого в диалектике развития педагогических систем. Выдвигая требования к системе образования, общество в своем развитии создает и адекватные им средства реализации данных требований, которые являются оптимальными для каждого исторического периода и порождают соответствующую методикку. Поэтому включение в учебный процесс информационно-технических систем, как правило, имеет чисто внешний, вспомогательный характер наглядно-иллюстративной демонстрации. Сами эти средства по возможности выводятся из сферы внимания учащихся, которое концентрируется только на получаемом с их помощью экранно-звуковом эффекте. В немалой степени этим обусловлен невысокий методический уровень большинства современных учебных компьютерных программ. В этой ситуации повышение эффективности учебного процесса от использования информационных технологий, как правило, находится в рамках случайной вариативности мастерства, опыта и ответственности преподавателя. Ясно, что использование современных компьютеров на этом уровне вряд ли целесообразно в наших условиях.

Второй уровень связан с использованием компьютера как необходимого средства разрешения новых дидактических задач, появившихся в связи с информатизацией общества. Это и задачи непосредственно педагогического характера (например, необходимость формирования адекватных условиям грядущего информационного изобилия: достаточности, избыточности, ценностных ориентаций), и задачи внесения новых элементов содержания в предметные курсы (вопросы компьютерной графики, компьютерной музыки, телекоммуникаций, компьютерной обработки текста, компьютерной математики и т.п.). Сами средства обучения на этом этапе понимаются в качестве информационной модели не только определенного предметного, но и профессионального опыта.

Третий уровень, безусловно, включает в себя оба предыдущих и должен сохранять преемственность педагогических традиций. В технико-технологическом плане он основывается на развитии всей компьютерной инфраструктуры. Новая парадигма подразумевает переход системы образования на новую концептуальную модель постановки и решения задач профессиональной подготовки, соответствующую