

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія:
Педагогіка і психологія. Випуск тринадцятий. Частина I.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактор: Авраменко С.М.
Технічні редактори: Овчинникова М.В., 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 збігатися 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 11.02.07. Підписано до друку 01.03.07.
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”

(м. Ялта).
РВВ 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 тринадцятий
Частина I*

Ялта
2007

**ББК: 74.04 М43
П 79**

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 28 лютого 2007 року (протокол № 7)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.13. Ч.1. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – 300 с.

Редакційна колегія:

О.В. Глузман	- професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України;
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>Полянская Т. Н.</i>	Использование системы «нейронной сети» для оценки конкурентоспособности санаторно-рекреационных комплексов	244
<i>Прокофьева М. Ю.</i>	Интегрирование содержания программ – основа построения модульной системы профессионального обучения	247
<i>Прохорова Н. В.</i>	Жизненные ценности современной личности: декларируемые и реальные (неосознаваемые)	254
<i>Пусепліна Н. М.</i>	Освітньо-виховний потенціал музею як засіб виховання	259
<i>Ратовська С. В.</i>	Теоретико-методичні етапи дослідження групової навчальної діяльності школярів	263
<i>Рождественська Д. Б.</i>	Проблема мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей: теоретичний аналіз понять та практика використання	271
<i>Семеновська Л. А.</i>	Методичні аспекти педагогічного краєзнавства	278
<i>Овчинников А. С.</i>	Інновації в сфері управління людськими ресурсами	285
<i>Гренюк Л. С.</i>	Основні проблеми дослідження мотивації поведінки та діяльності людини	291

<i>Журавлева О. И.</i>	Приоритеты украинского высшего образования на современном этапе	157
<i>Ильина В. Ю.</i>	О некоторых историко-педагогических аспектах и современных тенденциях развития экономического и бизнес-образования в США	165
<i>Кузьмин В. Е., Кузьмина Р. И.</i>	Музыкальная психотерапия как аспект эстетического воспитания	175
<i>Локишина О. І.</i>	Кваліфікаційна орієнтованість змісту освіти у Великій Британії	182
<i>Лукьянова Е. Ю.</i>	Разработка и использование иллюстративных схем при преподавании дисциплины «Основы экскурсионного дела»	189
<i>Лисенко О.</i>	Образи природи та художня функція поетичної колористики в сонетах Івана Франка	197
<i>Максименко А. П.</i>	Заснування Імператорського університету у Франції	202
<i>Малкин В. М.</i>	Ролевая игра как коллективный фантазм	210
<i>Москальова Л. Ю.</i>	Моделювання як спосіб оптимізації процесу управління освітніми закладами	215
<i>Овчарук О. В.</i>	Розвиток дистанційного навчання та становлення систем відкритої освіти в світі: сучасні тенденції	219
<i>Погребняк В. А.</i>	Феномен канадської полікультурності: становлення і розвиток в історії освітньої системи (на прикладі культурно-освітньої підтримки української громади)	229
<i>Піддубна О. С.</i>	Зв'язок окремих аспектів подружніх взаємин з задоволеністю шлюбом	235

УДК 913:[811.133,1:378.147]

СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аблаева Г.М.

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь*

Постановка проблемы. В процессе подготовки очередного занятия по иностранному языку преподаватель тратит немало времени и сил на его планирование и разработку. Однако, в этом есть то преимущество, когда ничто не ограничивает творчество педагога построить занятие таким образом, чтобы заинтересовать студентов новой информацией и интересными фактами о стране изучаемого языка. Страноведческий материал, непосредственно связанный с той или иной темой помогает превратить занятие по изучению иностранного языка в занимательный и познавательный процесс.

Целью данной статьи является: рассмотреть на примере проведения конкретного занятия по французскому языку эффективность и необходимость методики использования лингвострановедческого материала, в частности, лингвострановедческой информации о стране басков. Любой народ заслуживает позитивного отношения, и выработка подобной установки просто диктуется гуманистической природой самой практики преподавания иностранных языков.

В эпоху глобализации и интеграции особенно важной является тема аккомодации, а не ассимиляции разных культур, тема толерантного отношения ко всем нациям, обычаям, традициям и т.п. А использование лингвострановедческого материала в образовательных целях способствует этому. Учитывая вышесказанное, следует отметить, что данная статья является актуальной в свете расширяющихся международных контактов и международного взаимодействия. Практический и наглядный материал был собран и систематизирован автором данной статьи во время поездки во Францию и пребывания в стране басков (в населенных пунктах: Сен-Жан де Люз, Байонн, Саар, Еспелет, Сибур, Арнага, Андай и др.)

Изложение основного материала. Изучение языков предпринимается в целях сближения, не разъединения народов, а сближаются лишь с теми, за кем признают достоинства [2, с. 11]. Принимая во внимание слова Ману ди Банго:

«On ne peut pas peindre
du blanc sur du blanc
du noir sur noir.
Chacun a besoin de l'autre
Pour se révéler»

«Нельзя писать
белым по белому,
черным по черному.
Каждый нуждается в ком-то,
чтобы реализовать себя».

Отметим, что введение лингвострановедческого материала на занятиях иностранного языка способствует сближению культур и народов в полиэтничном мире.

Страноведческий материал – это, прежде всего информация, которая может и должна сопровождаться наглядным материалом: иллюстрациями,

картинками, фотографіями, проспектами, географічними картами, вирізками з іноземних газет і журналів і т.д., а також технічними засобами навчання (аудіо і відеозаписами). Для закріплення навчального матеріалу, вивчаемого на занятті, а також в якості самостійного завдання рекомендується пошук інформації в Інтернеті, складання на основі отриманих даних творчих завдань, оформлення рефератів і т.д. Застосування ілюстративного матеріалу представляє собою прийом, який використовується для організації послідовного сприйняття нового матеріалу, і передбачає створення комунікативних ситуацій, завдання яких – стимулювання мовних процесів, розкриття мовної комунікації, подолання мовного бар'єра.

Ілюстративний матеріал сприяє стимулюванню пам'яті, т.е. допомагає нагадати студентам, про що йде мова (наприклад, вказує на дію, факт, місце, час і т.д.) і тим самим полегшує висловлювання по фрагменту, робить розповідь більш зв'язною. Немаловажну роль в подачі краєзнавчого матеріалу грає народний фольклор; вірші, пісні, прислів'я, приказки. Саме вони викликають інтерес, допомагають уникнути монотонності в навчанні і створити атмосферу загальної високої активності і зацікавленості кожного в обговоренні порушених питань.

Зміст бесід визначається взаємним інтересом до повсякденного життя співрозмовника. В цьому плані мовна діяльність виступає як засіб і форма обміну інформацією. Навчання будується на порівнянні двох мовних систем і краєзнавчих фактів [5, с. 4]

Перший етап ознайомлення з новим матеріалом є фундаментом комунікативної компетенції. Саме від першої презентації матеріалу і методичного забезпечення залежить успіх проведення заняття і наступне сприйняття, і засвоєння студентами мовного матеріалу і по інших темах.

В якості наочного прикладу вважаємо доцільним представити план одного з занять краєзнавчого характеру по французькій мові. Один з аспектів організації такого заняття і техніки його проведення – це правильне розміщення студентів в аудиторії. Один з оптимальних способів такого розміщення – подібність «подкови», в центрі якої стоїть викладач. Це дозволяє студентам бачити один одного, що полегшує їх мовне взаємодія [3, с. 246].

Тема передбаченого нами заняття «Путешествие по Франции. Департамент Атлантических Пиреней – страна басков» («Au pays basque»). Цілі заняття: 1) показати різні аспекти життя басків з давніх часів до сучасності; 2) познайомити студентів з традиціями і звичаями цього корінного етносу південно-західної частини Франції; 3) розвивати комунікативні вміння і навички за допомогою читання, перекладу, ведення діалогів і монологів з використанням краєзнавчої інформації. В якості методичного забезпечення заняття використовуються: наочні засоби – карта Франції (фізична і адміністративна), плакати, фотографії, відкритки оригінальні

<i>Габержон І. І.</i>	Теоретичні аспекти розвитку творчих здібностей молодших школярів	72
<i>Гальцова Н. В.</i>	Проблеми професійного відбору персоналу при наймі	78
<i>Глузман Н. А., Буканова Н. А.</i>	Використання методических завдань для підготовки студентів до проектування уроків математики в початковій школі	84
<i>Гуров С. Ю.</i>	Зміст та структура художнього смаку особистості	93
<i>Гуров Ю. С.</i>	Проблема формування світогляду особистості: історичний аспект	100
<i>Гурова О. М.</i>	Національне виховання як складова частина духовного розвитку громадянина України	109
<i>Даниленко М. В., Мельниченко І. Г.</i>	Іманентні особливості духовно-етичного виховання майбутніх вчителів	117
<i>Дергач М. А.</i>	Конструювання освітніх ситуацій засобами учнівської драматизації: із досвіду роботи Фінлей Джонсон	125
<i>Дергач О. О.</i>	Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до використання арт-терапевтичних технік у навчально-виховному процесі	131
<i>Дметерко Н. В.</i>	До проблеми співвідношення практичного та професійного видів мислення в психологічній літературі	137
<i>Долінський Б. Т.</i>	Види і характеристика дитячих ігор ...	144
<i>Живогляд М. Г.</i>	Особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми-інвалідами, які позбавлені батьківського піклування в інтернатних навчальних закладах	153

Зміст

<i>Аблаева Г. М.</i>	Страноведческий материал как средство повышения эффективности обучения иностранному языку	3
<i>Аксиньсва О. Б.</i>	Застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання студентів спеціальності "Банківська справа"	9
<i>Алиева С. Р.</i>	Проблема формирования кросс-культурных ценностей у детей младшего школьного возраста в научных источниках	17
<i>Бекирова Л. Э.</i>	Формирование особенностей мотивации учебной деятельности младших школьников в личностно-ориентированной парадигме обучения	24
<i>Богущ А., Березовська Л.</i>	Самовираження дошкільника в мовленнєвотворчій діяльності	31
<i>Болкунов И. А.</i>	Интегральное оценивание финансового состояния сезонных предприятий	36
<i>Боровских Л.Ю.</i>	Пути формирования толерантности будущих учителей начальных классов и воспитателей детского сада	45
<i>Брагина Г. В.</i>	Профессиональная направленность личности учителя как фактор становления его педагогического мастерства	53
<i>Быстрякова А. Н.</i>	Формирование коммуникативной компетентности будущего педагога в процессе педагогического общения	60
<i>Верба Я. М.</i>	Формирование профессиональной компетентности будущих учителей английского языка на основе модульной технологии обучения (понятийный аспект)	66

рекламные проспекты, иллюстрации; аудио и видеозаписи, книги, журналы и т.п. по теме «Страна басков».

Ход занятия:

1. подача основной информации о стране басков начинается с показа иллюстративного материала с комментариями на русском языке. Вступительное слово является очень важным моментом в процессе подачи нового материала, поскольку от его содержания зависит дальнейший ход занятия. Предлагаем небольшой отрывок введения в тему, достаточно эмоциональный и яркий по содержанию.

Quand on traverse la France en avion, en train, en auto, en bateau, on voit de jolis paysages, de larges fleuves, de beaux châteaux, de hautes montagnes, des chemins, des villes et des villages. Nous sommes au sud-ouest de la France, au pays basque. Voici les Pyrénées qui séparent la France de l'Espagne...

2. Практическое задание. Студентам раздается оригинальный текст, причем каждый получает фрагмент текста по определенной подтеме (например, «Географическое положение», «Обычаи и традиции», «Города и деревни», «Знаменитые люди» и т.д.) из общего количества иллюстративного материала студенты выбирают соответствующие содержанию текста наглядности, сопоставляют их с текстовой информацией, начинают читать и переводить сам текст. Выбор текста ответственная и сложная задача для преподавателя. Все тексты имеют коммуникативно-речевую и системно-языковую функцию, следовательно, оценка пригодности того или другого текста проводится с двух точек зрения: чисто языковой и познавательно-воспитательный [2, с. 115]. При подборе текстового материала мы руководствуемся содержательными критериями отбора. Во-первых, содержательная ценность текста определяется его страноведческим наполнением, чем больше текст содержит страноведческих сведений, тем существеннее они для культуры страны изучаемого языка, чем легче они воспринимаются и запоминаются, тем выше его содержательность. Во-вторых, страноведческая ценность текста определяется также степенью его современности, однако, требование ориентации на современную культуру не следует смешивать с погоней за сиюминутной, преходящей информацией [2, с. 116]. Учитывая вышеуказанные критерии, нами отбираются интересные тексты из оригинальных французских изданий, содержащие обширный страноведческий материал. Важно правильно подготовить студентов к восприятию информации. Преподаватель заранее выделяет незнакомые лексические единицы, основные ключевые слова и выражения в каждом отрывке, что облегчает восприятие и понимание незнакомой информации, а также способствует более эффективному заучиванию нового лексического материала, его дальнейшему применению на практике, в частности в диалогах, полилогах, в монологической речи. Кроме того, объяснение ключевых слов на родном языке помогает избежать грубых ошибок не только в устном переводе, но и при их написании. В качестве примера приводим небольшой отрывок по теме:

...Traversé au sud par la chaîne des Pyrénées, longé au nord par le paisible

Adour, battu à l'ouest par les vagues de l'Atlantique, et voisin de Bearn à l'est, le pays Basque en France fut la croisée des chemins de Compostelle avant de devenir terre d'émigration vers l'Amérique pour ceux que la montagne ne nourrissait plus...

Определенные трудности, возникающие у студентов при переводе текстов, содержащих большое количество страноведческой информации, связаны, прежде всего, с пониманием именно безэквивалентной лексики. Поэтому, считаем необходимым дать пояснения именно к этим лексическим единицам. Без знания некоторых исторических фактов трудно понять текст в целом и объяснить, например, такое устойчивое выражение, как «la croisée des chemins de Compostelle». Типичный для студентов перевод «великий шелковый путь» лишь частично дает представление о данном историческом явлении, поэтому восприятию подобного рода реалий должен предшествовать небольшой исторический экскурс, а затем комментарий и пояснение «на перекрестке дорог знаменитого паломника Сен Жака де Компостеля». Как видим, реалии представляют особенную трудность в устном и письменном переводах. Они, по сути, отражают историко-культурные особенности, менталитет народа, являются «ядром» страноведческого материала. В лингвострановедении, в теории и практике перевода реалии соотносятся с безэквивалентной лексикой – словами и словосочетаниями, смысловое содержание которых трудно адекватно передать средствами другого языка [1, с. 464]. К безэквивалентной лексике также относятся имена собственные, поскольку данный пласт языкового материала обычно не переводится, а заимствуется и основным средством введения имен собственных в принимающий язык служит практическая транскрипция (в чистом виде или с добавлением морфологических элементов) [1, с. 469].

Приведем еще некоторые примеры текстов по указанной теме.

... La demeure basque d'Edmond Rostand.

L'auteur de Cyrano de Bergerac a planté dans un écrin de verdure la maison de ses rêves. Le promeneur découvre un jardin versaillais avec parterres fleuris, pergolas et pièces d'eau, à travers des allées d'hortensias et un parc boisé. A l'intérieur de la Villa, une collection originale d'objets et d'oeuvres d'art évoque le célèbre écrivain et sa famille dans un somptueux décor nouvellement restauré...

(Картинка)

Пояснение к тексту: Это Арнага, вилла-музей Едмонда Ростанда, автора знаменитого Сирано де Бержерак. Едмонд Ростанд в 1900 году приезжает в Камбо –ле Бэн, покупает здесь земли и строит дом в стиле басков, дом своей мечты. Виллу в Арнаге по достоинству называют поэмой из камня и зелени.

Говоря о стране басков невозможно не упомянуть о знаменитой игре в мяч – «пелот». Эта игра занимает особое место в жизни басков. Игроки надевают на правую руку «шистеру» - нечто вроде перчатки, сплетенной из веток ивы, которая удлиняет руку игрока. Баски адаптировали старинную игру в современный вид спорта, ассоциирующийся силой и ловкостью рук.

цьому розуміємо взаємозв'язок мотиву і потреби, який має генетичний характер: розвиток потреб проходить шляхом змін кола предметів їх задоволенняючі. Між мотивом, метою і установкою існують складні відносини. Усвідомлення мотиву може мати різні наслідки: виникнення мотиву – цілей при збереженні спрямованої діяльності; цілей „антимотивів”, які пригнічують усвідомленні мотиви. В останньому випадку виникають нові мотиви або змінюється їх ієрархія.

Дослідження показали, що мотиви можуть бути нестійкими: одні з них можуть бути емоційно забарвлені, інші чітко пов'язані з певним типом емоцій. Наприклад, інтерес - з позитивними відчуттями, інші - під впливом обставин та характеристик діяльності яка виконується можуть змінювати свій емоційний „знак”. В залежності від „знака” який керує мотивом відношення до навчання може бути позитивним, невизначеним або негативним. Потреби є обумовленими природою та суспільством програми життєдіяльності; емоції - психічні феномени, які викликані потребами. Крім цього, емоція формує тимчасову потребу – намір. Емоція також є своєрідною потребою організму і особистості в емоційному задоволенні і тому вона може стати своєрідним об'єктом потреби.

Мотиваційна сфера знаходиться в постійному рухливому стані, у розвитку компонентів та їх співвідношення.

Резюме. В статті проаналізовано основні підходи до проблеми мотивації у сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі.

Ключові слова: мотивація, потреба, діяльність.

Резюме. В статье проанализированы основные подходы к проблеме мотивации в современной отечественной и зарубежной научной литературе.

Ключевые слова: мотивация, потребность, деятельность.

Література

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1987.
2. Антипова В.М. Развитие мотивации студентов вечернего отделения. – М., 1986. – С. 44-55.
3. Бабанский Ю.К. Проблемы методов обучения в заочно-осветительной школе. – М.: Педагогика, 1980.
4. Божович Л.И. Особенности та її формування в дитячому віці. – К., Освіта, 1968.
5. Вербицкий А.О. Развитие мотивации в контекстном обучении. – М., Вища школа, 2000.
6. Вілновас В.К. Психологічні механізми мотивації людини. – М.: Вид. МДУ, 1990.
7. Виготський Л.С. Педагогічна психологія. – М., 1991. – 480 с.
8. Іванников В.О. Психологічні механізми регуляції – М.: МДУ, 1992.
9. Імедадзе І.В. Проблема полімотивації поведінки. – Тбілісі: ТДУ, 1981.
10. Леонтьев О.М. Проблеми розвитку психіки. – М.: МДУ, 4-е, 1981.
11. Маслоу А. Психологія особистості. – М.: МДУ, 1992.
12. Орлов О.Б. Развитие теоретических схем і понятійних систем в психології мотивації // Питання психології. – 1989. – №5.
13. Узнадзе Д.М. Психологічні дослідження. – М., 1966.
14. Якобсон П.М. Психологічні проблеми мотивації. – М., 1968.

Подано до редакції 11.01.2007

яка виникає внаслідок розуміння мотивації як обумовленого вибору суб'єктом можливих дій; 7) реконструкції мотивації шляхом аналізу різних проявів в системі саморегулювання поведінки; 8) різноманітність впливу мотивації на поведінку та результат з урахуванням індивідуальних особливостей психічних функцій людини (сприймання, мислення, мовлення, моторна рухливість тощо) та можливостей функціональних компонентів та діяльності (вмінь, навичок, знань).

До перерахованих проблем, як вважає Х.Хекхаузен, можливо звести всі зусилля на розкриття сутності мотивації та її вплив на людину.

Третій методологічний підхід, а саме – когнітивний виходить із принципу саморозвитку особистості та аналізується у психології перш за все в рамках психологічної теорії діяльності, де мотив виступає – центральним фактором діяльності. (О.М. Леонтьєв). Однією з перших спроб знайти джерело розвитку діяльності належить Д.Н. Узнадзе, який вводить поняття „функція, це – внутрішня сила яка може активізуватися не тільки під тиском потреби, але і самостійно [13].

У свій час Л.С. Виготський розглядаючи взаємопов'язані поняття потреб та інтересів, розкривав через них проблему про інстинкти. Інстинкт – могутній стимул до діяльності, який пов'язаний із складними органічними потребами дитини; і є первинними, інтерес є вторинним, але пов'язаний правильністю вираження інстинктивного прагнення, насамперед, свідчить про те, що діяльність дитини співпадає з його органічними потребами [7].

С.Л. Рубінштейн також визнав вплив органічного стану людини на мотивацію його інстинктивної дії вважаючи, що певний стан обмежує мотивацію. Важливим моментом є розуміння в онтогенезі мотивів інстинктивного спрямування і більше розвинених форм. Слід зазначити відносно цього певну залежність людини від того, в чому у неї виникає потреба, як вона зароджується і як саме спрямована на відносний предмет. Така динамічна тенденція зароджується і як саме спрямована на відносний предмет. Така динамічна тенденція перетворюється в прагнення. При цьому проблема спрямованості особистості – це перш за все питання про динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, в першу чергу визначаються метою та завданнями [12].

С.Л. Рубінштейн вказував на різне опосередкування мотиваційних проявів – вказівки, емоції, цілі, завдання, мотиви, потреби, інтереси.

Інтереси займають особливе місце і розрізняються як специфічний мотив пізнавальної діяльності, а емоції – виступають як турботи потреб, яка направляє в активний бік.

За О.М. Леонтьєвим розуміння відношення мотивів і потреб є головним в психологічному аналізі особистості. Природні потреби та інстинкти виступають лише припущенням її розвитку, як тільки індивід починає діяти. Мотиви, суб'єктивні і турботи та бажання взаємопов'язані опосередковано через їх предмет.

Висновки. Таким чином, предмет надає діяльності певну направленість; діяльність – це процес, який направляється мотивом. В

В любой деревне вы увидите большой и высокий фронтон, у которого играют в пелот [6, с. 56].

Э. Хемингуэй, посетив страну басков, писал: «Sur les murs de l'église il y avait un écriteau défendant d'y jouer à la pelotte, et, dans les villages, les maisons avaient des toits en tuiles rouges, <.....>. On ne pouvait pas voir la mer. Elle était trop loin. On ne pouvait pas voir que des collines, toujours des collines, mais on savait où se trouvait la mer» [4, с. 64].

3. В качестве музыкального оформления такого рода занятия предлагается использовать фрагменты из произведений великого французского композитора Мориса Равеля, родившегося в 1875 г. в Сибуре – в живописном краю басков, не далеко от Сен-Жан де Люз.

Красота земли басков, расположенную у подножья Пиренейских гор, патриотизм народа и его любовь к родной земле, национальный колорит, нежные звуки флейты пастухов передает «Chanson des Pyrénées», «Песня Пиренейских гор»

Ah, que vous êtes belles,	Как хороши вершины
Cimes du Canigou!	Славного Канигу
L'or de vos fleurs nouvelles	Вечно под небом синим
Brillent comme un bijou	Плещут они в снегу
Roses de la montagne	Розы, о как нежны вы!
Que votre souffle est doux,	Вы свежи в горах у нас
Ah, quel ennui me gagne	Ах, как идут тоскливо,
Quand je suis loin de vous!	дни вдалеке от вас.

После прослушивания песни студентам предлагается самостоятельное задание – перевод ее текста (подстрочный или поэтический). Куплеты разучиваются на занятии с предварительной подачей лексического материала и при необходимости объяснением метафор, реалий и т.д.

При сложившейся эмоциональной обстановке и мотивационного настроения на познание новых страноведческих фактов предлагается также работа на аудирование по циклу «Savez-vous que...?», «Знаете ли вы что...». Данная проверочная работа направлена на контроль навыков восприятия на слух и понимания содержания страноведческой информации.

Например: «Savez-vous que...?»

1. La Maison de Louis XIV est une des curiosités de Saint-Jean-de-Luz. Le Roi Soleil y résida quarante jours, en mai et juin 1660, à l'occasion de la signature du traité des Pyrénées négocié sur place par le cardinal Mazarin, et de son mariage avec e'Infante Marie-Thérèse.

2. Le château de Trois-Villes fut édifié entre 1660 et 1663 pour Arnaud du Peyrer, Comte de Tréville, Capitaine des Mousquetaires du Roi, immortalise par Alexandre Dumas dans son célèbre roman.

3. Orthez, lieu de passage des pèlerins de Saint-Jacques-de-Compostelle.

Aujourd'hui encore, les imposants ramparts abritent de nombreux bâtiments où résonnent des noms prestigieux, mais la place forte des temps guerriers est devenu place d'étape pour ces milliers de pèlerins des temps modernes en route pour Compostelle.

4. Le jeu de la pelote se pratique dans tout le pays Basque.

5. Chaque année, de nombreuses manifestations folkloriques permettent

d'assister à des fêtes et danses très vivantes et pittoresques: gavotte, danse de Bâtons, mascarade, fandango, farandole, quadrille... Les costumes sont éclatants: pantalons noirs luxueusement brodés, ou blancs ceinturés de rouge et de bleu, bérets noirs, rouges ou chamarrés à pompons, selon la province.

Практика такого заняття дозволяє зробити наступні **висновки**: преподавание с использованием лингвострановедческого материала эффективно, если оно комплексно (работа с текстами, использование наглядного материала, самостоятельные задания, живая коммуникация и т.д.). Благодаря смене фрагментов сохраняется интерес аудитории и не спадает ее активность. Изучающие иностранный язык обычно стремятся овладеть еще одним способом участия в коммуникации. Однако, усваивая язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком. Соглашаясь с мнением Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, отметим, что «новый язык выступает в качестве средства приобщения человека к иной национальной культуре» [2, с. 5].

В дальнейшей перспективе предлагается работа над поставленной проблематикой в следующих аспектах: топонимика; особенности языка; национальные обычаи и традиции; жизнь басков в Америке; знаменитые люди и др.

Планируется разработка занятий с использованием нового страноведческого материала, составление практических заданий, учебных текстов и т.п.

Резюме. На примере проведения занятия по французскому языку на тему «Франция. Страна басков» в статье на широком фактическом материале рассматривается использование лингвострановедческой информации. Автором предлагается эффективные методы обучения с применением обширной учебно-методической базы.

Ключевые слова: лингвострановедческий материал, страна басков, национальная культура, обычаи и традиции, реалии, лексические единицы, эффективность обучения.

Резюме. На прикладі проведення заняття з французької мови на тему “Франція – країна басків” в статті на широкому фактичному матеріалі розглядається використання лінгвокраїнознавчої інформації. Автор пропонує ефективні методи навчання з застосуванням розширеної навчально-методичної бази.

Ключеві слова: лінгвокраїнознавчий матеріал, країна басків, національна культура, звичаї та традиції, реалії, лексичні одиниці, ефективність навчання.

Summary. The article deals with using wide – ranging actual linguistic information at a French lesson. The topic of conducting a lesson as a model is – France – the Country of Basques. The author proposes effective methods of teaching by using extensive training appliances.

Key words: linguistic material, the country of Basques, national culture, customs and traditions, native words, lexical units, effective of teaching.

Литература

1. Великобритания: Лингвострановедческий словарь / А.Р.У. РУМ и др. – М.: Русский

бути в майбутньому, оскільки кожен стан особистості орієнтується в напрямку майбутніх можливостей. Це положення, певним чином поєднується з положенням Л.С. Виготського про зону найближчого розвитку дитини [7]. Г.Олпорт визначає особистість не як закінчений продукт, а як процес постійного вдосконалення, розвитку. Цей процес характеризується формуванням нових мотивів, які є самопідтримуючими системи і незалежними. Одним з шляхів формування нових мотивів, які підкоряють собі органічні потреби, є перетворення засобів у мету. Та діяльність, яка виступала для людини як засіб досягнення мети, починає викликати інтерес сама по собі і набуває власну мотивуючу силу. Таким чином, мотиви є продуктом розвитку внутрішньої структури діяльності. У зв'язку з цим саморозвиток діяльності є нескінченним джерелом нових мотивів, де основним виступає включення людини в нову систему загально-практичних відносин. Виступає важливим засобом появи нових мотивів яким є процес перетворення мети у засоби.

П.М. Якобсон розрізняє такі поняття як первинні потяги, природжені потреби, що не розкривають структуру мотиваційної сфери людини і не відображають складні відношення в ієрархії мотивів. Дж. Гілфорд описав шість груп мотивів, які впливають на мотивацію особистості: органічні потреби, потреби які пов'язані з оточенням, працею, позицією суб'єкта, соціальні потреби, загальні інтереси [14].

Х.Хекхаузен, стверджує, що мотивація виступає як збудник до дії обумовлений певним мотивом, як процес вибору людиною певної дії із можливих, зусилля, спрямовані на досягнення мети. Таким чином, мотивація визначає активність та наполегливість особистості здійсненні вибіркової дії і досягнення її результату.

На сутність мотиваційного процесу, що складають захоплення особистості певним чином можливості особистості, які у подальшому призводять до досягнення певних результатів. Взаємодія особистісних мотивів з ситуаційними збудниками складають результативну тенденцію, яка керує конкретною дією. Х.Хекхаузен.

Поведінка людини, яка за певних умов збуджена діями мотивів, які призводять до того, що власне мотиви набувають активності в конкретних ситуаційних умовах. Х. Хекхаузен визначає наступні основні проблеми психології мотивації: 1) проблема змістовної класифікації мотивів, яка обумовлена наявністю різних відносин в системі „індивід-середовище”; 2) формування, зміни та розвиток мотивів в процесі індивідуального розвитку засобами цільового спрямування, втручання та виявлення впливів середовища на виникнення індивідуальних розбіжностей в мотивах; 3) вимірювання мотивів їх ієрархії та характерних розбіжностей в силі індивідуальних проявів у різних людей; 4) виділення ситуативних умов, які обумовлені актуалізацією мотивів, тісно пов'язаних з перспективою досягнення відносного цільового стану; 5) дія мотивації, її зміни, відновлення або наслідки при виконанні дії, які спрямовані на досягнення бажаного цільового стану в умовах змін; 6) мотивації як загальної цільової діяльності та мотиваційного конфлікту при конкуруючих цілях - проблема,

Перелік напрямків досліджень можна продовжити тому можна погодитися з Х.Хекхаузенем, який зазначив, що „наряд чи знайдеться інша така галузь психологічних досліджень, до якої можна було би підійти із різних сторін, як в психології мотивації”. Проблема мотивації у психології постає, як „фундаментальність підходу до психологічного розвитку, і вивчення мотивації скоріше, є правилом, ніж виключенням, що і побічно підтверджує її значимість у психології [5].

У розвитку особистості мотиви виступають стержневим фактором, визначають як внутрішні детермінанти діяльності.

„Мотиви, - відмічає С.В. Шорохова,- виступають як стимули, реальні двигуни людської діяльності, як потужні регулятори поведінки”. Поняття мотивація трактується психологами як активність організму до різних видів цілеспрямованої діяльності суб'єкта. Дослідження мотивації проводяться в психології виходячи із різних теоретико-методологічних основ.

А.Г.Асмолов виділяє три підходи до вивчення мотивації: перший реалізує принцип прагнення до рівноваги, другий прагнення до напруження, третій базується на принципі саморозвитку особистості [1].

Принцип прагнення до рівноваги розділяється психоаналізом, необіхевіризму, когнітивної психології.

Для індивідуальної психології А. Адлера характерно визнання в якості рухомої сили розвитку особистості прагнення до компенсації дефекту; необіхевіристичні концепції використовують мету редукції напруги потреб, а джерелом мотивації вважається система внутрішньої напруги. Дослідження, що ґрунтуються на принципі прагнення до напруги мають і елементи персонального підходу, до яких можна віднести концепцію теорії А. Маслоу про самоактуальність особистості як внутрішньому джерелі розвитку та теорію особистості Г. Оллпорта, в якій основною рухомою силою розвитку особистості на думку автора виступає тенденція до самореалізації [11].

Для Г. Оллпорта, А. Маслоу, Дж. Гілфорда, Р. Кеттла характерно розгляд проблем мотивації на основі аналізу особистості в цілому. Г. Оллпорт виходить з положення про психологію особистості післяінстинктивної поведінки. А. Маслоу визнає існування потреб ієрархії: в основі яких, лежать органічні потреби, а далі постають пізнавальні та естетичні потреби.

А. Маслоу вводить поняття мотивації до росту отримання того чого не вистачає. Г. Оллпорт вважає мотиви не закінченими, якщо напруга не зникає у разі задоволення інтересів особистості, а навпаки веде до розширення системи інтересів, тим самим підвищує стан напруги, що в свою чергу обумовлений безперервним процесом розвитку особистості як „відкритої системи” [11].

Особистість відкрита світу через свою діяльність, „вона постійно щось отримує із світу і щось віддає”. У вищих формах мотивів – мотивах розвитку - поєднані джерела розвитку особистості, де остання прагне не до зниження, а до підтримання стану напруги, порушення рівноваги. Щоб зрозуміти, чим є особистість, потрібно звертатись до того, чим вона може

язык, 1978. – 480 с.

2.Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1990. – 246 с.

3.Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: Академия, 2004. – 264 с.

4.Hemingway E. Hachette. Guides fleurs, 1987. – р. 64

5.Melnik S. Le français de tous les jours. – М.: ВШ, 1986. – 335 с.

6.Pays basque// Guides Callimard, Edition Nouveaux Loisirs, 1994. – 120 p.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 657.6: 075.8

ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРИЗОВАНИХ ПРОЦЕДУР АУДИТУ ТА ВНУТРІШНЬОГО КОНТРОЛЮ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “БАНКІВСЬКА СПРАВА”

*Акентьєва Олена Борисівна
кандидат економічних наук, доцент*

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. Реалізація стратегічного курсу України на побудову соціально орієнтованої економіки європейського типу і забезпечення її сталого розвитку обумовлюють зростаючі вимоги до професійної підготовки спеціалістів “Банківська справа”. Зміцнення зв'язку навчання з національними джерелами та світової прогресивної думки, подолання розриву між наукою та освітою вимагають нового підходу до проблеми підготовки майбутнього фахівця – кваліфікованого спеціаліста з банківської справи на рівні міжнародних стандартів.

Мета статті – зробити теоретичний аналіз проблеми у контексті формування спеціаліста з банківської справи на рівні міжнародних стандартів і розвитку творчого мислення студентів спеціальності “Банківська справа” на основі механізму застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання.

Аналіз досліджень визначеної проблеми свідчить про те, що на сьогодні організація і розвиток аудиту, внутрішнього контролю при застосуванні комп'ютерних інформаційних систем спрямовані на підвищення ефективності аудиту, контролю та закріплення практичних навичок якісної перевірки (М. Т. Білуха [1], С. В. Івахненко [2], О. А. Васильєв, Ю. Г. Лисенко, В. М. Андрієнко [3]).

Проте ряд аспектів проблеми потребують подальшого поглибленого дослідження з урахуванням специфіки українських комерційних банків в умовах ринкової трансформації та переходу до сталого зростання. Це, зокрема: застосування методики тестування комп'ютерних інформаційних систем комерційних банків, налагодження комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання студентів спеціальності “Банківська справа” у специфічному інституціональному середовищі України.

Зараз, коли йде розвиток суверенної української держави, відтворення та розвитку інтелектуального потенціалу спеціалістів з банківської справи на рівні міжнародних стандартів в Україні, в умовах Криму зокрема, набуває першочергової ваги і має розвиватись в таких напрямках: удосконалення мовленнєвої культури спеціаліста, позбавленої

русизмів; вільне володіння спеціалістами з банківської справи трьома мовами (російською, українською, англійською); знання теоретичних основ функціонування та організації діяльності комерційних банків в Україні; знання методології та організації проведення операцій комерційних банків, їх взаємозв'язок та інформаційне забезпечення; оцінка економічної інформації комерційного банку; оцінка економічної ефективності діяльності банку; уміння правильно будувати професійну думку та нести відповідальність за якість прийнятих рішень. Підкреслимо, що застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання студентів спеціальності "Банківська справа" значно впливає на надбання практичних навичок якісної перевірки діяльності комерційних банків в Україні.

В умовах ринкових відносин в Україні в банківському контролі відбулись істотні зміни. Якщо раніш банки виконували важливі функції державного контролю за діяльністю суб'єктів господарювання (клієнтів), то в сучасних умовах цей контроль, як правило, здійснюється на партнерських відносинах між банками та їхніми клієнтами. Завданнями сучасного фінансового контролю та аудиту у банках є сприяння забезпеченню збереження грошової маси, додержання нормативно-правового регулювання у діяльності банку, його ефективної економічної стабільності, запобігання негативним ризикам та банкрутству. Це узгоджується з думкою П. К. Германчука, І. Б. Стефанік, Н. І. Рубан, В. Т.Александрова, О. І. Назарчук, який зазначив про те, що в ринкових умовах ми маємо справу не зі спрощенням, а з ускладненням фінансових аспектів діяльності держави, в тому числі й у зв'язку з активним залученням до задоволення суспільних потреб комерційних структур, використання для обслуговування державних коштів банківської інфраструктури інших фінансово-кредитних установ. Це ускладнює розв'язання завдань з удосконалення системи державного фінансового контролю [4, с. 63].

Не можна не погодитися з думкою Н. М. Внукової, П. М. Кулікова, В. А. Череватенко про те, що фінансовий контроль зводиться до перевірки відповідності результатів діяльності банку заданим параметрам і містить: контроль за дотриманням нормативів ліквідності; контроль за дотриманням лімітів і показників, установлених з урахуванням різних фінансових ризиків; контроль за виконанням планових завдань, що відображують необхідні обсяги та ефективність операцій [5, с. 130].

Однак, в умовах сьогодення в Україні суттєво змінюється організація і методика проведення аудиту, оскільки здійснення її за методиками, орієнтованими на традиційний облік, не дає бажаного результату. Цікавою є точка зору, наприклад, С. В. Іваненкова, який вважає, що в умовах функціонування автоматизованих інформаційних систем зазнають деяких змін основні принципи аудиту. Відповідно, застосування КІС може вплинути: на процедури, яких дотримується аудитор у процесі одержання достатнього уявлення про системи бухгалтерського обліку та внутрішнього контролю; на аналіз властивого ризику та ризику системи контролю, за

4. *Инновационный менеджмент: Учебное пособие* / Гринев В. Ф. – К.: МАУП, 2001. – 152 с.
5. *Инновационный процесс в странах развитого капитализма (методы, формы, механизм)* / Под ред. И.Е. Рудаковой. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 473 с.
6. *Менеджмент організацій і управління людськими ресурсами.* – 36. статей: Ч.1-2. – К.: Пед. преса, 2004.
7. Санто Б. *Инновация как средство экономического развития.* – М.: Прогресс, 1990. – 319 с.
8. Твист Б. *Управление научно-техническими нововведениями.* – М.: Экономика, 1989. – 420 с.
9. Тейлор Фредерик В. *Принципы научного менеджмента.* – Нью-Йорк: Norton & Company, 1967. – 500 с.
10. Фатхутдинов Р.А. *Инновационный менеджмент как система повышения конкурентоспособности* // www.bestlibrary.ru. – с.1
11. Шумпетер И. *Теория экономического развития.* – М.: Прогресс, 1982. – 512 с.
12. Шекин Г.В. *Организация и психология управления персоналом: Учебно-методическое пособие.* – К.: МАУП, 2002. – 832 с.

Подано до редакції 16.01.2007

УДК 371

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПОВЕДІНКИ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

*Гренюк Лілія Степанівна
аспірант кафедри сурдопедагогіки
Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ
ім. МП. Драгоманова*

Проблема мотивації людини достатньо широко розглядається вітчизняними та зарубіжними авторами як одна з центральних проблем психології особистості і діяльності. Однак, на думку провідних вчених інтерес до неї не зменшується, а навпаки – з часом зростає (Л.І. Божович, В.К. Вілюнас, Л.С. Виготський, Д.М. Узнадзе, О.Б. Орлов тощо). Пояснюється це як розвитком самої психологічної науки, так і потребами практики в цілому і зокрема на складність мотивів. Так, Б.Ф. Ломов відносить мотиви до системи утворюючих факторів особистості; мотивація є глибоко особистісним утворенням; діяльності без мотиву не буває (О.М. Леонтьєв).

Дослідження мотивації проводилось безперервно і внаслідок чого виникло багато спроб виділити значне коло підходів [1-14].

Мета статті – проаналізувати основні підходи до проблеми мотивації у сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Мотивацію досліджують в зв'язку із спробою класифікувати різні мотиви за групою з метою створення подальшого максимально повного переліку включення мотивів щодо забезпечення ефективної навчальної діяльності та необхідністю її активізувати, в процесі навчання з метою розкриття професійних мотивів в рамках дослідження професійної спрямованості.

Зокрема достатньо значна кількість робіт була орієнтована на виявлення психологічних механізмів зародження і розвитку мотивації, психологічних механізмів розвитку особистості. При цьому увага акцентувалася на різні аспекти: від виявлення ситуативних детермінант поведінки до онтогенетичного розвитку мотивації.

Процес зміни звичайного кадрового підходу до управління персоналом та людськими ресурсами має всі істотні ознаки інноваційності: 1) наукова новизна, тому, що на кожному етапі проводились фундаментальні та прикладні дослідження в галузі управління кожним працівником окремо, групами працівників, усім персоналом тощо; 2) в умовах реального виробництва управління персоналом та людськими ресурсами застосовувалося згідно з фазами інновацій; 3) впровадження системи управління персоналом та людськими ресурсами замість звичної роботи з кадрами у сучасних умовах приносить прибуток за рахунок дії чинників, які мотивують потенційні можливості людини-працівника для поліпшення праці.

Ми вважаємо, що зміна управління кадрами на управління персоналом була інноваційним процесом, який в умовах економіки сучасної України і тепер знаходиться в фазі первинного використання [4; 6; 12].

Проведені анкетування і опитування керівників та працівників підприємств міста, аналіз звітів студентів нашого ВНЗ з практики, в яких аналізувалась організаційна структура баз практики, свідчить, що в жодному з них немає відділу управління персоналом або служби управління людськими ресурсами, тобто інноваційний процес не досяг навіть фази первинного використання.

Сутність інновацій у сфері управління персоналом, а надалі і в управлінні людськими ресурсами, виявляється в саме новому ставленні до персоналу підприємства, сфери послуг, у тому числі, як до людських ресурсів. Це стає інноваційним підходом до управління людиною в організації. Необхідно відзначити, що впровадження принципів управління людськими ресурсами виявило свою економічну доцільність, але на сьогодні лише 5% українських підприємств використовують його.

Резюме. В статье рассмотрены основные понятия, связанные с внедрением инноваций в систему управления человеческими ресурсами предприятий гостиничного бизнеса.

Ключевые слова: человеческие ресурсы, управление, инновация, инновационный процесс.

Резюме. У статті розглянуто основні поняття, пов'язані з впровадженням інновацій в систему управління людськими ресурсами підприємств готельного бізнесу.

Ключові слова: людські ресурси, управління, інновація, інноваційний процес.

Summary. Basic concepts, related to introduction of innovations in control the system by the human capitals of enterprises of hotel business, are considered in the article.

Keywords: human capitals, management, innovation, innovative process.

Література

1. Закон України «Об инновационной деятельности» от 04.07.2002.
2. Виханский О.С. Менеджмент: человек, стратегия, процесс. – М.: ЮНИТИ, 2001. – 221 с.
3. Инновационный менеджмент: Учебник для вузов / С. Д. Ильенкова, Л. М. Гохберг, С. Ю. Ягудин и др. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. – 418 с.

допомогою якого аудитор проводить оцінку ризику; на розробку і здійснення аудитором тестів контролю та процедур перевірки за суттю, необхідних для досягнення мети аудиту [2, с. 216].

Контроль і аудит діяльності комерційного банку, як і інших об'єктів банківської діяльності, здійснюється за певними об'єктами, що входять до системи його функціонування [1, с. 343]. *Об'єкти контролю та аудиту* банківської діяльності: юридична правомочність банку; формування та використання власного капіталу банку; гроші, їх зберігання та обіг; касові операції та інкасація виручки; операції з дорогоцінними металами та дорогоцінними камінням; операції банку з іноземною валютою; розрахункові операції та інші послуги; кредитні операції; інвестиції; маркетингова діяльність банку; господарська діяльність банку; ефективність діяльності банку; внутрішній контроль (аудит) банку; бухгалтерський облік і звітність.

На думку, наприклад, М. Т. Білухи використання документів на магнітному носії і машинограм на паперовому носії, створюваних засобами обчислювальної техніки, дає змогу автоматизувати ряд контрольних аудиторських процедур, підвищити якість та оперативність контролю [1, с. 272]. Мова йде про комп'ютерний аудит в умовах сьогодення. Під *комп'ютерним аудитом* мають на увазі оцінку поточного стану комп'ютерної системи на відповідність деякому стандарту чи запропонованим вимогам. Цей термін використовують спеціалісти із загальної безпеки комп'ютерних інформаційних систем. Здебільшого комп'ютерний аудит потрібний, коли автоматизована система призначена для обробки конфіденційної чи секретної інформації. Наприклад, автори роботи [3] вважають, що аналіз функціонуючих на сьогодні автоматизованих систем свідчить про те, що комп'ютерні технології не дають належного від них ефекту, так як вони частіш за все копіюють існуючі організаційні створення. Частіш за все автоматизуються функції підрозділів, але не поточних процесів [3, с. 119].

Важливо відмітити, що економічна інформація – найважливіша складова управлінської інформації комерційного банку. Її можна використовувати в процесі аудиту, внутрішнього контролю, аналізу на всіх рівнях управління. Як зазначено у роботі проф. Г. А. Титаренко найважливішими властивостями економічної інформації є: достовірність і повнота; цінність і актуальність; ясність і зрозумілість [6, с.12]. Слід враховувати, що недостовірна інформація може призвести до неправильного розуміння або до прийняття неякісних рішень аудитором. Сьогодні переважає думка, що лише комп'ютерна програма забезпечує неупередженість і точність контролю. Однак, слід мати на увазі, що контрольні функції автоматизуються найважче. Важливо відмітити, що в умовах застосування комп'ютеризованих систем обробки інформації відбувається взаємне проникнення різних за своїм змістом та суб'єктами видів контрольної й організаційної діяльності комерційних банків.

Теоретичні основи запропонованої нами технології застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі

навчання студентів спеціальності “Банківська справа”: ідеї класичної школи аудиту Р. Адамса, Е. Аренса, Г. Дженік, Ф. Дефліз, Д. Кармайкла, І. Лі, Д. Лоббека, Ж. Рішара, Д. Робертсона, А. Роджера та сучасної російської школи внутрішнього контролю – В. Бурцева, Л. Сотникової, методичні рекомендації щодо застосування комп’ютерних інформаційних систем у аудиті та контролі українських вчених В. П. Завгороднього, С. В. Іваненкова, методичні рекомендації з проблеми розвитку мисленнєвої діяльності студентів.

Світова практика свідчить, що проведення аудиту в умовах використання комп’ютерних систем регламентується як міжнародними, так і національними нормативами, зокрема Міжнародним стандартом № 401 “Аудит в умовах комп’ютерних інформаційних систем”. Є також положення про міжнародну аудиторську практику, присвячені питанням проведення аудиту в середовищі різних комп’ютерних інформаційних систем і водночас оцінці аудиторських ризиків, а також вимогам до спеціальних знань аудиторів про комп’ютерні інформаційні системи. Проведений аналіз спеціальних зарубіжних і вітчизняних джерел показав, що аудитори використовують різноманітні засоби тестування програмного забезпечення. Окремі методи наводяться у Міжнародному положенні про аудиторську практику 1009 “Методи аудиту з використанням комп’ютерів”. У ньому зазначається, що методи тестових даних використовуються під час аудиторської перевірки шляхом введення даних (наприклад, вибірка операцій основної діяльності банку) у комп’ютерну систему комерційного банку і порівняння отриманих результатів із задалегідь визначеними.

Слід зазначити, що аудитор може використовувати тестові дані з такою метою: (1) тестування конкретних засобів контролю в комп’ютерних програмах, таких як інтерактивний пароль і контроль за доступом до даних; (2) тестування господарських операцій, відібраних із раніше оброблених операцій, або сформульованих аудитором для перевірки окремих характеристик процесу обробки, який здійснюється комп’ютерною системою комерційного банку; (3) тестування господарських операцій, які використовуються в інтегрованих тестових підсистемах, де використовується фіктивний модуль (наприклад, відділ або службова особа), через який вони проходять у ході звичайного циклу обробки.

Положення про міжнародну аудиторську практику 1008 “Оцінка ризиків та система внутрішнього контролю - характеристика КІС та пов’язані з ними питання”, передбачає, зокрема, те, що в комп’ютерних інформаційних системах банку (далі – КІСБ) наявна вразливість засобів зберігання даних і програм: великі обсяги даних і комп’ютерні програми, котрі використовують для обробки інформації, можуть зберігатися на портативних або вбудованих носіях інформації, на таких як магнітні диски і плівка. Значна частина проблеми пов’язана з тим, що при відсутності ефективної системи внутрішнього контролю у комерційному банку саме ці носії можуть украсти, загубити, навмисно або випадково знищити, тому слід чітко розмежовувати повноваження і права доступу до інформації, а

У процесі дослідження було проаналізовано фази використання інновації в управлінні персоналом у сфері послуг на європейському, загальноукраїнському та ялтинському рівнях. Така диференціація потрібна в зв’язку з нерівномірністю вступу до інноваційного процесу суб’єктів на зазначених вище рівнях. Аналіз свідчить, що в Європі та США управління персоналом знаходиться на четвертій стадії (стадії занепаду), тому що на зміну управлінню персоналом на підприємствах, сфери послуг, у тому числі, прийшла наступна інновація – управління людськими ресурсами, яка знаходиться в фазі загального використання [6].

У галузі підприємств сфери послуг та менеджменту людських ресурсів ми найчастіше маємо справи з організаційними інноваціями (організаційні удосконалення його функціонування як цілого, так і організаційні удосконалення окремих сфер виробництва з метою досягнення відповідних економічних результатів). Вони можуть виявлятися у двох основних формах: 1) спрямовані на поліпшення діяльності та використання трудових ресурсів та майна підприємства; 2) спровоковані технічними інноваціями.

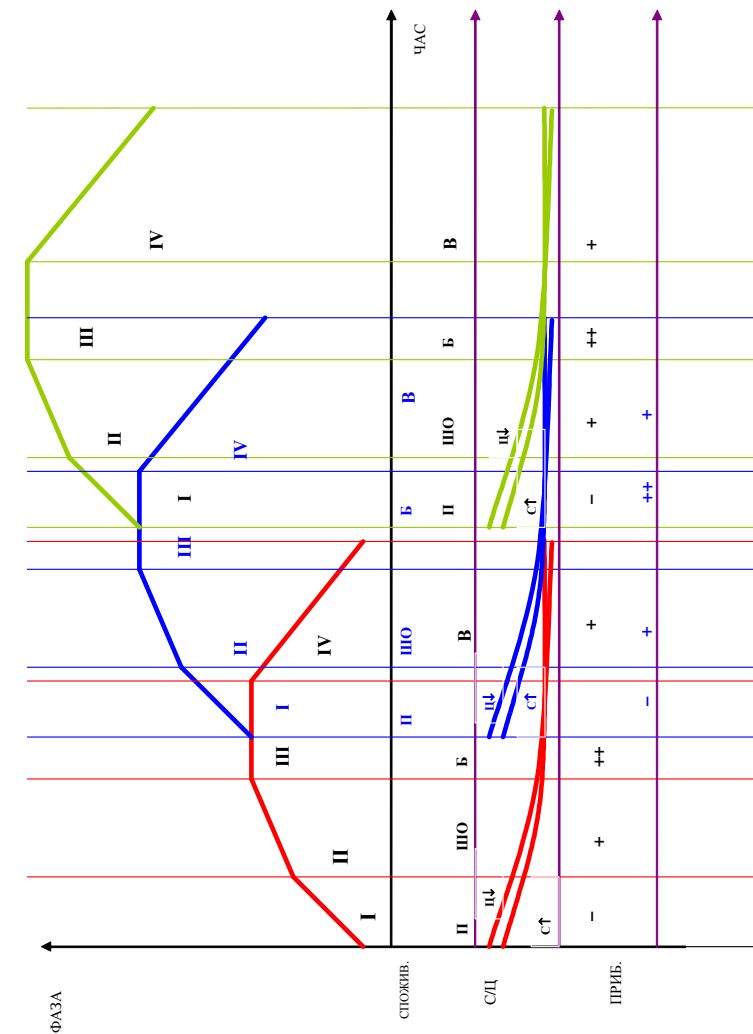
Атрибутом організаційних інновацій, окрім економічних та соціальних аспектів, є гуманізація будь-якої людської діяльності. Зростання продуктивності праці, що досягається у результаті вдосконалення організації праці, виробництва та управління, знижує фізичне та психічне навантаження на працівників. Потрібна оптимізація системи „ЛКС” (Людина – Комп’ютер – Середина (оточуюча)), діюча з урахуванням ергономічних рекомендацій.

Основні напрями організаційних інновацій на підприємстві сфери послуг спрямовані на вдосконалення: організаційної структури; організаційної культури; системи менеджменту; системи оплати праці та мотивації; організаційної системи матеріальних елементів; системи прийняття рішень; оцінки та розвитку людських ресурсів тощо.

Метою менеджменту людських ресурсів на сучасному підприємстві є, насамперед, досягнення конкурентних переваг, та зв’язок елементів системи управління людськими ресурсами зі стратегією фірми. Взагалі активізація системи людських ресурсів, у принципі, необхідна для його інноваційності.

В управлінні людськими ресурсами ми маємо справу с трьома рівнями інновацій: 1) зовнішні інновації (побічно впливаючі) – закони, наукові відкриття, економічні системи, політичні системи тощо; 2) зовнішні інновації прямого впливу – використання ліцензій на нововведення, передовий досвід ОСУ, підготовка кадрів у внз за рахунок підприємства; 3) внутрішні інновації – спрямовані конкретно на розвиток системи менеджменту підприємства та впроваджені на ньому.

Висновки. Відносно класифікації інновації в управлінні персоналом та управлінні людськими ресурсами підприємств сфери послуг віднесемо до: за масштабом – глобальні; за змістом та внутрішньою структурою – організаційні, управлінські, соціальні; за технологічними параметрами – процесуальні; за глибиною змін – радикальні.



де фази: I – створення, II – первинного використання, III – загального використання, IV – занепаду; П – передовики, ШО – ті, що швидко орієнтуються, Б – більшість, В – ті, що відстають; С – собівартість, Ц – ціна, ПРИБІВ – прибутки

Рис.2. Принципова схема інноваційного розвитку

З розглянутої періодизації випливає, що перші три етапи відносяться до інновацій в управлінні персоналом, а четвертий етап є інноваційним в управлінні людськими ресурсами.

також має бути введено систему захисту від несанкціонованого доступу.

В Україні діє Національний норматив аудиту № 13 “Аудит в умовах електронної обробки даних”, який регламентує дії аудиторської організації при здійсненні аудиту в умовах комп’ютерної інформаційної системи економічного суб’єкта, який перевіряють, а також нормативи №30 “Використання комп’ютерів в галузі аудиту” та № 31 “Вплив системи електронної обробки даних на оцінку систем бухгалтерського обліку і внутрішнього контролю”. Метою цих нормативів є встановлення стандартів і надання рекомендацій про процедури, яких необхідно дотримуватися при проведенні аудиту в умовах комп’ютерних інформаційних систем. Відповідно до Національного нормативу № 31 “Вплив системи електронної обробки даних на оцінку систем бухгалтерського обліку і внутрішнього контролю” під час оцінки ризику в системах, у яких використовується електронна обробка даних, аудиторам необхідно звертати увагу на методи управління, за яких передбачається обмеження доступу до бази даних, наприклад, захист бази даних від несанкціонованого втручання. Аудитор зобов’язаний виявити слабкі місця контролю КІСБ – розглянути як апаратні, так і програмні засоби контролю, а також організаційні заходи, наприклад перевірку цілісності даних і відсутність комп’ютерних вірусів.

На думку, авторів роботи [7] система захисту та безпеки інформації у комерційному банку передбачає наступне: (1) засоби фізичного обмеження доступу до комп’ютерів комерційного банку; (2) надання повноважень та прав доступу до комп’ютерів на рівні окремого користувача (співробітника або клієнта банку); (3) захист даних при їх використанні по каналах зв’язку (особливо це актуально при використанні відкритих каналів зв’язку, наприклад Internet). У цьому випадку можливо використання “цифрового електронного підпису” та інших криптографічних методів [7, с. 89].

Проведений аналіз спеціалізованих зарубіжних та вітчизняних джерел дозволяє навести параметри, за якими рекомендується здійснювати перевірку КІСБ щодо захисту та безпеки даних: (1) *обмеження доступу* за допомогою системи паролів для читання, запису та знищення інформації, автоматичне ведення протоколів; (2) *контроль за діями облікового персоналу* – перевірка правильності використання робочого плану рахунків, вчасності і правильності ведення облікових регістрів, відповідності даних синтетичного і аналітичного обліку даним бухгалтерського балансу та іншим формам звітності; (3) *архівация накопленої інформації* – можливість зберігати страхові копії певний час, який залежить від швидкості оновлення даних у системі; (4) *наявність робочої документації*, наприклад, у підрозділі документації до програмної системи Аварійні ситуації мають бути приклади аварійних ситуацій і способи відновлення працездатності системи з мінімальними витратами праці та часу.

Наша концепція полягає в формуванні в умовах ринкової економіки в Україні спеціалістів з банківської справи на рівні міжнародних стандартів, розвитку їх творчого мислення шляхом підвищенням питомої ваги самостійної роботи студентів; надбання практичних навичок застосування

методики тестування комп'ютерних інформаційних систем банку та комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання. Нами було передбачено, що у процесі ділової гри на заняттях з дисципліни "Контроль і ревізія в банку" студенти спеціальності "Банківська справа" виконують професійні обов'язки аудитора (ревізора). З метою підвищення професійної грамотності студентів рекомендується використовувати глосарій термінів з дисциплін "Банківська справа", "Банківські операції", "Облік і аудит у банку", "Контроль і ревізія у банку", "Аналіз банківської діяльності" (комп'ютерний та матеріальні носії), пам'ятки "Особливості електронного документообігу", "Комп'ютерні форми та системи бухгалтерського обліку", "Особливості аудиту комерційних банків при застосуванні комп'ютерних інформаційних систем", "Налагодження комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю", "Оцінка роботи обліковців", "Оцінка якості алгоритмів обробки даних, реалізованих у комп'ютерних програмах".

Наш загальний підхід до тестування програмного забезпечення комерційного банку полягає в реалізації наступних етапів послідовності робіт аудитора:

(1) етап – *перевірка шляхом імітації облікових даних*. За допомогою програмних засобів, що функціонують у комерційному банку, аудитор здійснює рівномірний прорахунок і створює імітаційну базу даних. Звичайно це певні уявні операції комерційного банку, частина з яких є некоректними. Шляхом зіставлення даних перевіряється правильність проведених розрахунків і одержаних результатів. При цьому аудитор знає, який саме результат має видати програма.

(2) етап – *комплексний підхід до тестування (Integrated test facility approach)*. При цьому звичайно в програму вводять набір даних, що містять як реальні, так і уявні записи. Слід відмітити, що аудитор може застосовувати спеціально розроблені ним конкретні приклади тестування алгоритмів комп'ютерної обробки даних.

(3) етап – *перевірка за допомогою спеціальних аудиторських програм, підготовлених аудиторською фірмою*. Ці перевірки здійснюються шляхом моделювання з програмною перевіркою всіх можливих параметрів облікового процесу. На їхній основі аудитор здійснює імітаційну обробку даних зі структурою, аналогічною структурі реального програмного забезпечення.

Отримані вихідні дані порівнюються з реальними даними, за результатами порівняння виявляються відхилення, що фіксуються в протоколі перевірки, де, крім самих відхилень, на основі бази знань фіксуються методологічні чи законодавчі акти, які було при цьому порушено. За допомогою спеціальних програмних засобів здійснюється перевірка, моделювання й аналіз облікових даних з метою визначення їхньої повноти, якості, правомірності й вірогідності. Для цього виконуються порівняння змодельованих облікових даних із реальними даними інформаційної системи, а також здійснюється тестування розрахунків і перерахунків, підсумовування, повторне впорядкування та

органічні фази: створення і розповсюдження; дифузія нововведення. Ми вважаємо необхідним додати фазу занепаду інноваційного процесу (рис.1).

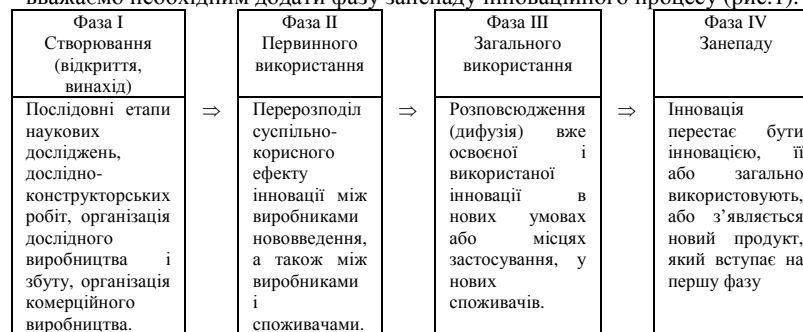


Рис. 1. Основні фази інноваційного процесу

Ми розробили принципову схему інноваційного розвитку, в якій враховано вплив фази інноваційного процесу на собівартість, ціну та прибутки від впровадження інновацій (рис. 2) з урахуванням напрямків концепції «довгих хвиль».

На наш погляд, всі суб'єкти інноваційного процесу поділяються (в літературі чотири групи) на п'ять груп: 1) новатори; 2) ранні реципієнти; 3) рання більшість; 4) пізня більшість (ті, що відстають); 5) ті, хто свідомо не використовують інновацію. Всі групи, окрім першої і п'ятої, відносяться до імітаторів.

На базі розглянутих теоретичних засад визначимо сутність та принципи впровадження інновації безпосередньо в сфері управління персоналом та управління людськими ресурсами, що пов'язано з предметом цього дослідження.

Історично теорія управління людьми з урахуванням загальної доктрини розвивалася поетапно [2; 9]. З позицій системного підходу ці етапи ми подали у вигляді таблиці (табл. 1). Таблиця 1

Етапи розвитку теорії управління людьми в ХХ столітті

Термін інновації	Інноваційна доктрина	Напрями інноваційності
Перша чверть ХХ ст.	Доктрина наукової організації праці	Розробка точних аналітичних схем відбору, заохочення, оцінки і навчання окремого працівника нижнього рівня (Ф. Тейлор)
Друга чверть ХХ ст.	Доктрина людських відносин	Робота з групами людей, виділення основних властивостей груп як об'єкту управління (Е. Мейо, К. Льовін, М. Шериф, К. Шериф)
Третя чверть ХХ ст.	Доктрина контрактної індивідуальної відповідальності	Дослідження безпосередньо окремих виконавців і їх груп (М. Шериф, К. Шериф), голов корпорацій (Ч. Барнард)
Остання чверть ХХ ст.	Доктрина командного менеджменту	Розробка теорії організаційної поведінки, організаційної стратегії, психології (особистості, організаційної, індустріальної) на основі яких отримали розвиток теорія і практика управління людськими ресурсами

Як видно з цих означень, інновація є результатом впровадження нового, назвемо цей підхід «результативним».

На думку Ф. Ніксона, інновація – це сукупність технічних, виробничих і комерційних заходів, що призводять до появи на ринку нових і покращених промислових процесів і обладнання [5, с. 34]. І. Шумпетер трактує інновацію як нову науково-організаційну комбінацію виробничих чинників [11, с. 13].

Ці дві дефініції трактують поняття «інновації» як множинну, комплекс, сукупність спеціальним способом дібраних чинників. Назвемо цей підхід «множинним».

З точки зору Б. Твіста, інновація – процес, в якому винахід або ідея набувають економічного змісту [8, с. 21]. Б. Санто вважає, що інновація – це такий суспільний, технічний, економічний процес, який через практичне використання ідей і винаходів призводить до створення кращих за своїми властивостями виробів, технологій [7, с. 17]. Ці два означення розглядають «інновацію» як процес, назвемо цей підхід «процесуальним».

Таким чином, можна зробити такі висновки: поняттю «інновація» властиві як динамічний (процесуальний підхід), так і статичний (множинний та результативний підходи) аспекти, однак, процесуальний підхід дозволяє трактувати поняття «інновація» і «інноваційний процес» як синонімічні. Множинний підхід розглядає інновацію лише як набір нововведень, а результативний підхід розглядає інновацію як синонім поняття «інноваційний продукт». У рамках даного дослідження як робоче виберемо означення із Закону [1], відповідно до якого поняття «інновація» являє собою технології, продукцію, послуги і результати, які є новітніми.

Відповідно, будемо вважати, що «інноваційна діяльність та, яка спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень і розробок, і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг» [1].

Інноваційним будемо вважати процес, в якому використовуються інновації. Створення і розповсюдження нововведень є складовою частиною інноваційного процесу.

До істотних властивостей інновації відносяться три: 1) науково-технічна новизна; 2) виробнича застосовність; 3) комерційна реалізуємість. Для інновації в рівній мірі важливі всі три властивості, відсутність будь-якої з них негативно позначається на інноваційному процесі.

Виділено три загальних форми інноваційного процесу: простий внутрішньо-організаційний (натуральний); простий міжорганізаційний (товарний); розширений.

Простий інноваційний процес передбачає створення і використання нововведення всередині однієї і тієї ж організації. У простому міжорганізаційному інноваційному процесі нововведення виступає як предмет купівлі-продажу. Розширений інноваційний процес виявляється в створенні нових виробників нововведення, порушенні монополії виробника-піонера [3].

У міру перетворення інноваційного процесу виділяються три його

формування звітних даних і їх порівняння із реальними даними. Крім того, здійснюється контроль правильності відновлених даних.

Ця методика тестування передбачає використання тільки реальних даних комерційного банку, що обробляються одночасно в КСБО банку і в програмному забезпеченні, яке використовує аудитор. Позитивним є те, що у процесі аудиту функції контролю удосконалюються в напрямі економічних досліджень діяльності комерційних банків з метою виявлення “слабких місць” та використання наявних резервів, а інші рутинні контрольні операції виконуються автоматизованим способом за допомогою комп’ютерів. У процесі проходження ділової гри викладачем здійснювався контроль, який мав за мету допомогу студентам у надбанні практичних навичок тестування КІСБ, виявленні “слабких місць” щодо організації роботи з основних та інших напрямків банківської діяльності та внутрішнього контролю.

У проведених нами дослідженнях процесу застосування комп’ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання студентів економічних спеціальностей визначилися такі головні труднощі: страх перед нововведеннями (15%); негативні переживання, пов’язані з низьким рівнем адаптації у комп’ютерному середовищі (5%); невизначеність мотивації вибору застосування комп’ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю (35%); недостатня психологічна підготовка до організації проведення аудиту, внутрішнього контролю в умовах комп’ютеризації (3%); відсутність навичок самостійної роботи з іноземною спеціалізованою літературою (70%); невміння працювати з комп’ютерними програмами у сфері аудиту та внутрішнього контролю (80%) ; пошук оптимального режиму праці в нових умовах (45%).

Для розробки місії та вироблення тактики і стратегії, що забезпечує оптимізацію студентів до застосування комп’ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання та формування спеціаліста з банківської справи на рівні міжнародних стандартів, викладачеві важливо дослідити та оцінити систему домінуючих мотивів, рівень претензій, самооцінки, професійні інтереси студента його життєву позицію.

Проведений науковий експеримент переконав: тільки справжня співдружність викладача і студентів забезпечують активну навчальну діяльність. Ліквідувати прогалини в знаннях студентів щодо організації аудиту та внутрішнього контролю при застосуванні комп’ютерних інформаційних систем дуже важливо, але ще важливіше те, що ця система діяльності студентів є постійно діючою, це формує моральні якості: відповідальність, бажання і вміння якісно працювати та приймати оптимальні рішення.

З метою підвищення економічної ефективності застосування комп’ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання студентів спеціальності “Банківська справа” рекомендується застосовувати комплекс наступних заходів: (1) *Оптимізація* процесу

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. В умовах становлення державності України інноваційні процеси тієї або іншої спрямованості здійснюються у всіх сферах соціальної і економічної діяльності держави в межах підприємств і установ різних форм власності. Головним ресурсом, що залучається до інноваційного процесу, є людина.

У сфері в'їзного і внутрішнього туризму готельний сервіс включає цілий комплекс послуг для туристів і є ключовим чинником, що визначає перспективи розвитку туризму курорту Велика Ялта, конкурентоздатного в світовій системі туристського бізнесу. Ми можемо впевнено сказати, що для цих підприємств питання інноваційності в галузі управління людськими ресурсами дійсно є пріоритетним, тому що процес реалізації та використання туристичної послуги співпадає з її виробництвом.

Саме це є важливою особливістю людського ресурсу підприємства сфери послуг: персонал є відповідальним за якість послуг, що пропонуються. Тобто, люди в індустрії гостинності є частиною підприємства і все більше частиною кінцевого продукту (послуг), за що організація отримує гроші від клієнта. За останні роки людина розглядається як найважливіший елемент капіталу організації, а витрати на оплату її праці, підготовку і перепідготовку, підвищення кваліфікації, створення сприятливих умов діяльності – як особливий вид інвестицій.

Таким чином, необхідність зміни парадигми щодо управління кадрами на управління людськими ресурсами на підприємствах туристсько-готельного бізнесу і визначає проблему та актуальність проведеного дослідження.

Мета статті – проаналізувати основні дефініції понять та процесів, що пов'язані з інноваціями в галузі управління людськими ресурсами, і якими, на наш погляд, треба доповнити курс «управління персоналом».

Аналіз досліджень та публікацій та виклад основного матеріалу. Для розкриття сутності та принципів впровадження інновацій в сфері управління людськими ресурсами необхідно, перш за все, визначити поняття «інновація», та уточнити сутність споріднених з ним понять «нововведення» «інноваційна діяльність», «інноваційний процес» тощо.

У статті 1 Закону України «Про інноваційну діяльність» (2002 р.) визначено, що «інновації – це новоутворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, які суттєвим чином покращують структуру і якість виробництва і (або) соціальної сфери» [1]. Р.Н. Фатхутдінов розглядає інновацію як «кінцевий результат впровадження нововведення з метою поліпшення об'єкту управління» [10, с.1].

формування та розвитку професійних якостей майбутнього фахівця європейського рівня: (1.1) розвиток уміння вчитися на власному досвіді міжособистісної взаємодії; (1.2) нівелювання деструктивних якостей особистості на її девіантну поведінку; (1.3) створення вищих рівнів структури особистості; (1.4) активізація творчого потенціалу майбутнього фахівця; (1.5) підвищення рівня готовності і здатності до творчої діяльності; (1.6) підвищення рівня вміння працювати з комп'ютерною технікою; (1.7) розвиток навичок активного слухання, роботи з спеціалізованими джерелами та контролю за собою; (2) *формування* неагресивної поведінки студентів; (3) *активізація* функції консолідації у групі студентів у процесі навчання; (4) *реалізація* оптимального режиму праці при застосуванні комп'ютерних технологій; (5) *розробка* системи превентивних заходів щодо несвідомого гальмування з'ясування реальних причин низької ефективності застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання студентів.

Все це визначає важливість подальших досліджень і практичних розробок у галузі педагогіки (наприклад, проблема індивідуально-особистих змін майбутнього спеціаліста з банківської справи при застосуванні комп'ютерних технологій у процесі навчання).

Резюме. Стаття посвящена дослідженню актуальної і очень своєчасної теми – особливостям применения компьютеризированных процедур аудита и внутреннего контроля в процессе обучения студентов специальности “Банковское дело”. Определены основные направления развития интеллектуального потенциала специалистов по банковскому делу на уровне мировых стандартов в Украине. Разработана методика тестирования аудитором программного обеспечения коммерческого банка. Определены основные параметры, по которым рекомендуется аудиторам осуществлять проверку компьютерных информационных систем банка относительно защиты и безопасности данных.

Ключевые слова: аудитор, аудит, внутренний аудит, внутренний контроль, компьютеризированные процедуры аудита и внутреннего контроля, компьютеризированные информационные системы банка, защита и безопасность данных.

Резюме. Стаття присвячена дослідженню актуальної та своєчасної теми – особливостям застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю у процесі навчання студентів спеціальності “Банківська справа”. Визначено основні напрямки розвитку інтелектуального потенціалу спеціалістів із банківської справи на рівні світових стандартів в Україні. Розроблена методика тестування аудитором програмного забезпечення комерційного банку. Визначено основні параметри, по яким рекомендується аудиторам здійснювати перевірку комп'ютеризованих інформаційних систем банку відповідно захисту та безпеки даних.

Ключові слова: аудитор, аудит, внутрішній аудит, внутрішній контроль, комп'ютеризовані процедури аудиту та внутрішнього контролю, комп'ютерні інформаційні системи банку, захист і безпека даних.

педагогічної освіти знаннями з педагогічного краєзнавства у значній мірі сприяє формуванню менталітету особистості як громадянина України, усвідомленню нею питань співвідношення національної і загальнолюдської культури, вихованню поваги й толерантного ставлення до культур, побуту, традицій інших народів, що населяють нашу країну.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням особливостей педагогічної культури регіону потребує подальшого дослідження. Надзвичайно актуальним **напрямом наступних наукових розвідок** з метою вивчення означеної проблеми є обґрунтування змісту педагогічного краєзнавства.

Summary. In this article specifics of the use of the pedagogical study of a particular region developed in system of the high pedagogical formation as independent component of cultural and professional-pedagogical preparing the future teachers. The author pays special attention to the methodical aspect of pedagogical study of a particular region in contents of normative and elective pedagogical discipline.

Key words: pedagogical study of a particular region, training of the future teachers, specifics, methodical aspects.

Резюме. В статті розкривається специфіка використання педагогічного краєзнавства в системі вищого педагогічного освіти як самостійного компонента загальнокультурної та професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Автор акцентує увагу на методичних аспектах діяльності в содержанию нормативних и елективных педагогических дисциплин.

Ключевые слова: педагогическое краеведение, профессиональная подготовка будущих учителей, специфика, методические аспекты.

Резюме. У статті розкривається специфіка використання педагогічного краєзнавства у системі вищої педагогічної освіти як самостійного компоненту загальнокультурної та професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Авторка акцентує увагу на методичних аспектах організації краєзнавчої діяльності у змісті нормативних та елективних педагогічних дисциплін.

Ключові слова: педагогічне краєзнавство, професійна підготовка майбутніх учителів, краєзнавча діяльність, специфіка, методичні аспекти.

Література

1. Бойко А.М., Семеновська Л.А. Педагогічна спадщина М.В. Остроградського: програма елективного курсу. – Полтава, 2004. – 27 с.
2. Бойко А.М., Семеновська Л.А. Положення про регіональний науково-виховний (соціально-педагогічний) комплекс та його педагогічний центр. – Полтава, 2005. – 44 с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии. Анализ зарубежного опыта. – Рига: Пед. Центр «Эксперимент», 1995. – 195 с.
4. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії: У 2 ч. / За ред. А.М. Бойко. – К.: ВПОЛ; Полтава: АСМІ, 2004.
5. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / Авт. кол.; Під заг. Ред. А.М. Бойко. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 576 с.
6. Пусепліна Н. Музейно-педагогічна діяльність як засіб виховання: програма спекурсу. – Полтава, 2006. – 32 с.

Подано до редакції 16.01.2007

Summary. The article is devoted to research of a very actual and well-timed theme – of the application peculiarities of the computerized audit and internal control procedures in teaching Bank Business students. The main trends of the intellectual potential development of the “Bank Business” specialists of the peace standards level in Ukraine are determined. The auditor’s methods to test commercial ban software supplements are developed. The main parameters to control the computer informational systems for their data protection and security are defined. The complex of recommendations concerning the efficiency of the computerized audit and internal control procedures in the process of teaching “Bank Business” students has been substantiated.

Keywords: auditor, audit, internal control, internal audit, computerized audit and internal control procedures, computer informational bank systems, data protection and security.

Література

1. Білуха М. Т. Курс аудиту: Підручник. – К.: Вища шк. – Знання, 1998. – 574 с.
2. Івахненко С. В. Інформаційні технології в організації бухгалтерського обліку та аудиту. – К.: Знання-Прес, 2003. – 349 с.
3. Васильєв О. А., Лисенко Ю. Г., Андрієнко В. М. Організація контрольно-ревізійної діяльності у регіоні. - Донецьк: ДонНУ, 2002. – 160 с.
4. Германчук П. К., Стефанік І. Б., Рубан Н. І., Александров В. Т., Назарчук О. І. Державний фінансовий контроль: ревізія та аудит. – К.: НВП АВТ, 2004. – 424 с.
5. Внукова Н. М., Куліков П. М., Череватенко В. А. Ошадна справа: Навч. посібник. – Х.: Компанія СМІТ, 20005. – 480 с.
6. Автоматизированные информационные технологии в экономике: Учебник / Под ред. проф. Г. А. Титоренко. – М.: Компьютер: ЮНИТИ, 1998. – 400 с.
7. Лендея А. В., Лендея Я.В. Информационные технологии в банковских системах // Праці Шостої міжнародної наукової конференції студентів та молодих вчених “Управління розвитком соціально-економічних систем: глобалізація, підприємництво, сталі економічне зростання”. Ч. 4. – Донецьк: ДонНУ, 2005. – С.87- 90.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 37.017.92:373.3 (282.471)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НАУЧНЫХ ИСТОЧНИКАХ

Алиева Сусанна Рустемовна

аспирант Института проблем воспитания АПН Украины

Постановка проблемы. Кросс-культурные отношения (отношения, складывающиеся между представителями двух и более культур) – одна из острых проблем современности. От ее решения в значительной мере зависит сохранение мира в государствах, соблюдение прав и свобод человека, развитие этнокультуры народов, населяющих Украину.

Процесс кросс-культурных взаимоотношений разных народов носит неоднозначный противоречивый характер. С одной стороны, это явление активизирует ценность этнического опыта, этнокультурного многообразия, но и в то же время влечет за собой рост национализма, всплеск межнациональной розни, свидетелями чего мы являемся. Данные процессы имеют место в украинском обществе, что сказывается на характере воспитательной работы общеобразовательных учреждений.

Анализ исследований по проблеме. Актуализация воспитания

кросс-культурных моральных и духовных ценностей подтверждается Конституцией Украины; Законами Украины “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про національні меншини в Україні”; Государственных программах Украины “Освіта (Україна ХХІ століття)”, “Діти України”, “Сім’я і діти: Програмою родинно-національного виховання та навчально-тематичним планом педагогічної освіти батьків” и региональными программами АРКрым, такими как “Крымский венок. (Региональная программа и методические рекомендации по межкультурному образованию детей дошкольного возраста в Крыму)”; “Концепцією виховання особистості в умовах української державності”, “Концепцією національного виховання”, “Концепцією виховання у національній системі освіти”, “Концепцією громадського виховання”; Указом Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”; “Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті”; международными документами “Всеобщей декларацией прав человека”, “Конвенцией о правах ребенка”.

Анализ источников по проблеме межкультурного воспитания в современной школе свидетельствует о том, что она разрабатывалась в контексте различных научных направлений. Философские и культурологические аспекты межкультурного диалога основываются на гуманистических принципах выдающихся украинских мыслителей - Ващенко Г., Грушевского М., Драгоманова М., Сковороды Г., Сухомлинского В., Украинки Л., Ушинского К., Франко И.; тюркских философов - Дехлеви А., Дониша А., Низами А., Хайяма О., Хорезми А., выдающихся крымскотатарских педагогов – Айвазова А., Гаспринского И., Гирайбая А., Озенбашлы С., Чобан-Заде Б.

Проблема кросс-культурного воспитания получила этнополитическую окраску в исследованиях украинских и зарубежных политологов – Кудрявцева И., Оффе К., Пискунова В., Прузаускаса А., Саввы М., Стещенко В., Ушакина С. Межэтнические отношения коренных народов исследовали ученые Бекирова Г., Ганчарук Г., Губогло М., Каракыс А., Тишков В., Червоная С. и др. Проблемам депортированных народов и миграционных процессов в Украине посвящены работы Билухи Ю., Васильева В., Власенко А., Овода В.; вопросы интеграции крымских татар в украинское сообщество освещают Бузницкий Ю., Пискун А.

Социологические исследования по кросс-культурной проблематике носят характер преодоления конфликтов и обеспечения социологии безопасности между различными культурами и цивилизациями (Иванов В., Кузнецов В., Крупняк Е., Лотфуллин И., Тагирова Р., Арон Р., Харрингтон С.). Региональные социологические исследования Абдуллаевой Н., Араджони М., Лозко Г., Мусиной Р. обращают внимание на конфессиональную детерминанту межкультурного воспитания.

Опыт межкультурных украинско-крымскотатарских взаимоотношений исследовали этнологи и крымовееды Крымский А., Маркевич А., Марков Е., Самойлович А., Урсу Д.,

гурток з проблем музейно-педагогічної діяльності. Результати пошукової роботи висвітлюються у часопису «Дидаскал», видання якого здійснюється творчим колективом кафедри педагогіки.

Об’єктивність оцінювання знань студентів з педагогічного краєзнавства забезпечується різноманітними формами контролю: конспектування першоджерел видатних педагогів рідного краю, написання рецензій та анотацій на їхні педагогічні твори, складання педагогічних кросвордів, підготовка наукових статей на педагогічно-краєзнавчу тематику, складання хронологічних таблиць життєдіяльності педагогічних персоналій, розробка педагогічних карт регіону, здійснення навчально-дослідного проекту (виконання курсової, дипломної, магістерської роботи), виготовлення наочних посібників, підготовка доповіді для участі у конференції, організація дискусії, диспуту або бесіди педагогічно-краєзнавчого спрямування.

Для успішного засвоєння педагогічних знань у Полтавському педагогічному університеті функціонує кабінет педагогіки, кімната-музей А. Макаренка, кімната-музей В. Сухомлинського, кімната-музей М. Осторградського, кімната-музей В. Короленка, кімната-музей І. Котляревського, кімната-музей В. Верховинця. У них зосереджено значну частину тих матеріалів, які належать до змістово-структурної групи компонентів загальнокультурної та професійно-педагогічної підготовки вчителя.

Використовуючи педагогічно-краєзнавчий матеріал, важливо дотримуватися об’єктивної оцінки подій і явищ минулого, діяльності та вчинків людей, товариств та організацій, державних закладів та структур. Це доцільно здійснювати з наукових позицій, на засадах моральності та справедливості, з врахуванням особливостей певної історичної епохи, традицій, ідеалів та цінностей, що усвідомлювалися людьми того часу. Не варто ідеалізувати минуле або формувати у студентів нігілістичне ставлення до нього.

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити **висновок**, що педагогічне краєзнавство є цілком самостійним компонентом загальнокультурної та професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Специфіка педагогічного краєзнавства, різноманітність його організаційних форм і методів забезпечує пізнавальну активність і самостійність студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Головним в організації краєзнавчої діяльності є досягнення захопленої, активної пізнавальної позиції особистості. Основними психологічними факторами, що спричиняють активність та самостійність, у даному випадку, виступають пізнавальний інтерес, творчий характер, позитивний емоційний настрій.

У ході краєзнавчої роботи, по-перше, відбувається зміна процесу навчання процесом співпраці студента та педагога; по-друге, максимально використовується практичний досвід діяльності особистості; по-третє, перевага надається дослідницьким комунікативно-діалогічним та моделюючим формам роботи. Крім цього, збагачення змісту вищої

вчені – В. Докучасв, В. Вернадський, Ю. Кондратюк, М. Остроградський тощо, життя і діяльність яких є для молоді прикладом служіння Батьківщині, потребує історико-педагогічних досліджень; всесвітньо відомі класики педагогічної науки – Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Верховинець та ін [2, с. 40].

Педагогічна спадщина цих учених має різноплановий, багатоаспектний виховний характер. Її дослідження потребує цілісного, системного розгляду праць педагогів, всебічного аналізу їхнього творчого і життєвого шляху. Незважаючи на велику кількість посилань, статей, виконаних дисертацій, виховні системи й творча спадщина науковців залишаються до кінця не дослідженими і не усвідомленими.

Важливого значення у педагогічному краєзнавстві набувають дослідження педагогічних традицій регіону. Полтавщина по праву вважається центром традиційного і локально-своєрідного народного мистецтва, що має неминуще педагогічне значення. Вишивка, килимарство, ткацтво, гончарство, рушникарство полтавського регіону – цілісний, неперевершений художній оригінальний феномен. Полтавщина – один із наймогутніших і найславніших центрів культурної самобутності українців, загальнознана столиця гончарства і кераміки, а також вишивки. Всесвітню славу здобули полтавські осередки народного декоративно-ужиткового мистецтва. Це, передусім, Решетилівський – традиції художньої вишивки та килимарства; Опішнянський – традиції народного гончарства; Миргородський – традиції художньої кераміки; Лохвицький, Лубенський – традиційні вироби з дерева, плетіння лози. Дослідження регіональних традицій декоративно-ужиткового мистецтва забезпечують можливість переосмислення молодими поколіннями світової культури, формують справжню аксіологічні уявлення.

Перспективним в опануванні педагогічного краєзнавства є використання кредитно-модульної технології, що передбачає застосування рівневої диференціації, проблемних завдань і поетапного контролю засвоєння знань. Студенти працюють із різноманітними документальними джерелами, архівними даними, науковими працями, періодичними педагогічними виданнями, порівняльними таблицями, схемами, історичними й географічними картами. Робота може здійснюватися індивідуально, фронтально і у підгрупах. Кожен студент одержує можливість працювати за індивідуальними програмами у темпі, який для нього є найбільш оптимальним, взаємодіючи з ровесниками та педагогом. Упровадження кредитно-модульної технології в систему професійно-педагогічної підготовки засобами педагогічного краєзнавства сприяє активізації діяльності студентів, формування у них навичок самостійної роботи, рефлексії та культури розумової праці.

У стінах Полтавського педагогічного університету з метою організації науково-дослідної роботи студентів проводяться різні конкурсні заходи (олімпіади, вікторини, конкурси, турніри), тематично пов'язані з педагогічним краєзнавством; святкування пам'ятних дат; експедиції, дослідження за творчими завданнями; створено студентський науковий

Бахревский Е., Возгрин В., Владимирцев Б. Система координат “Восток-Запад” и взаимовлияние культур ислама и христианства отражена в работах Бартольда В., Васильева Л., Ерасова Г., Ионовой А., Генона Р., Эдварда С. и др.

Исследование механизмов межкультурных отношений невозможно без этнопсихологического анализа, разработанного американскими психологами в 1960-1970 гг.: Холлом Э. (межкультурная коммуникация), Хупсом Д. (межкультурное образование) и отечественными (начиная с 90-х годов XXв.)- Даниловой А., Крюковой Т., Лебедевой Н., Стефаненко Т. (кросс-культурные исследования), Бергельсон М., Шаповаловой Ю. (межкультурная коммуникация), Донцова А., Ивановой Н., Коростелиной К., Коч С. Ставропольского Ю. (исследование этнической идентичности), Дербак А., Ситник П., Хотинец В. (формирование национального самосознания), Кряж Н., Павленко В., Баретт М.(этнические и национальные представления украинских подростков), Колесин И. (межэтническое восприятие).

Отечественные и зарубежные исследования о кросс-культурных перспективах представлены рядом авторов - Аклаева А., Дробижева Л., Коротева В., Остапенко П., Суботина И., Аткинсон Д., Бэрман Дж., Эттинген Г.

Проблема воспитания кросс-культурных ценностей в педагогической науке в советское время освещалась в контексте интернационального воспитания (Еремей Г., Исламишина Т.), а затем трансформировалась в воспитание культуры межнациональных отношений (Гасанов З., Нерадовская Э., Нерадовский В.), поликультурное образование и воспитание (Джуринский А., Дмитриев Г., Полякова Т., Силяева Е., Перотти А. и др.). Дальнейшее изучение проблемы межкультурных контактов привело к появлению “педагогика мира” (Бибик Н., Ковальчук О., Сулова Е., Сухомлинская О. и др.), формированию этнокультурной компетенции (Поштарева Т.).

Ценностный подход в организации воспитательного процесса обосновали – Бех И., Сухомлинская О., Оржеховская В. Педагогическая сущность современных методик нравственного воспитания школьников раскрыта в исследованиях Журбы Е., Журецкого Я., Киричок В., Черной Е.

Выделение нерешенных вопросов в исследовании. Школы Крымского региона находятся в поисках эффективных путей решения проблемы кросс-культурного воспитания детей младшего школьного возраста, что предполагает формирование таких межкультурных ценностей как открытость, контактность, толерантность, чувство собственного достоинства, уважение к носителям другой культуры, уважение к правам другого человека, справедливость, культура добрососедства. Данные ценности дают возможность выжить и реализовать себя представителям разных национальностей в новых социально-экономических условиях поликультурного общества Украины, сохранить национальные особенности, воспитывать молодежь на духовных и моральных ценностях своего народа, а также развивают способность к межкультурному диалогу

и сотрудничеству.

Формулировка цели исследования. Целью данной статьи является литературный обзор проблемы кросс-культурного воспитания и рассмотрение механизма изучения данной проблемы через сферу общественных наук.

Основной материал и результаты исследований. Возможности изучения кросс-культурных ценностей отражены на рис.1.



Рис.1. Изучение кросс-культурных ценностей в сфере общественных наук

Рассмотрим рис.1, который позволяет в системе увидеть проблему формирования кросс-культурных ценностей.

Схема изучения кросс-культурных ценностей выполнена в виде часового механизма, учитывается исторический подход возникновения наук: №1 ФИЛОСОФИЯ – стадия размышления; №№2-12 – стадия действия.

Комментарий к механизму:

1 (философия) кросс-культурные ценности изучаются на уровне аксиологии, диалога культур;

2 (религия) внимание уделяется межконфессиональной детерминанте кросс-культурных отношений. В мировых религиях - Буддизм, Иудаизм, Христианство, Ислам - прослеживается общие черты в отношении к

прагматичности заниматься научно-дослідною діяльністю щодо вивчення регіонального педагогічного досвіду, розуміння власної причетності до педагогічної культури краю); 3) сформованість особистісних і професійно-педагогічних якостей (громадянськість, патріотизм, любов до рідної землі та її педагогічної культури, повага до праці вчителя).

До педагогічних умов найбільш ефективного формування педагогічно-краєзнавчої компетентності доцільно віднести: 1) наявність позитивної мотивації та особистісного спрямування студента на усвідомлення, оволодіння системою педагогічно-краєзнавчих знань та вмінь; 2) надання майбутнім учителям права на вибір змісту підготовки та способів його засвоєння; 3) дотримання права щодо вільного переходу студентів на різні етапи навчання; 4) гнучкість, варіативність, адаптивність та відкритість змісту й організаційних форм навчання відносно до індивідуальних здібностей студентів та умов підготовки; 5) використання алгоритму «заходи спрямовуючого характеру – спецкурс – педагогічний практикум», що передбачає поступове ускладнення завдань і змісту підготовки; 6) забезпечення комплексної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; 7) багатоманіття й пріоритет дослідницьких методів навчання; 8) організація та контроль самостійної роботи студентів; 9) особистісно-гуманістична орієнтація педагога на основі поваги до особистості та вибору студента. Дотримання цих умов забезпечує найбільшу результативність використання педагогічного краєзнавства у підготовці майбутнього вчителя.

Певну цінність у розробці науково-методичних засад педагогічного краєзнавства становить творчий досвід Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Кафедрою педагогіки, під керівництвом професора, члена –кореспондента АПН України А.М. Бойко, розроблено цілісний навчально-методичний комплекс із педагогічних дисциплін, в якому здійснена спроба підійти до змісту й методики вивчення педагогіки з позицій сучасних досягнень гуманітарних наук та вітчизняного історико-педагогічного досвіду минулого, представленого у творчій діяльності видатних українських педагогів. У зв'язку з цим доцільно відзначити розробку таких нормативних дисциплін як «Інтегрований курс теорії та історії педагогіки» [4], «Персоналії в історії національної педагогіки» [5] та елективних курсів «Основи християнської педагогіки», «Упровадження педагогічних ідей А.Макаренка в життя сучасної школи», «Педагогічна спадщина М.В.Остроградського» [1], «Музейно-педагогічна діяльність як засіб виховання» [1]. Особлива увага у змісті цих курсів приділяється вивченню специфіки педагогічної культури Полтавського регіону.

Теоретико-методологічним підґрунтям педагогічного краєзнавства є праці видатних полтавців. Полтавська земля дала світові значно більше, у порівнянні з іншими регіонами України, славних імен особистостей, які за своїм походженням чи творчістю навек пов'язані з полтавським краєм. Серед них філософи, письменники, просвітники – Г.Сковорода, І.Котляревський, М.Гоголь, М.Драгоманов, П.Юркевич тощо; геніальні

роботи з краєзнавчим матеріалом; -матеріал, здобутий у результаті краєзнавчих пошуків студентів, змушує їх висувати ідеї, альтернативні тим, які вони вивчали у змісті навчальних курсів (у даному випадку – це педагогічні дисципліни); - кожному студентові надається можливість самостійно вивчати, описувати й інтерпретувати краєзнавчий матеріал не дотримуючись певних рекомендацій та не орієнтуючись на отримання правильного результату; - студенти піддають сумніву існуючі уявлення та ідеї, включають до пошуку альтернативні інтерпретації, які вони самостійно формують, обґрунтовують і висловлюють у зрозумілій формі [3, с. 35].

Головною метою педагогічного краєзнавства є етнізація та регіоналізація змісту підготовки вчителя. Як його самостійний компонент педагогічне краєзнавство може виконувати культурологічну, теоретико-методологічну та практично-орієнтовану функції.

Культурологічна функція відображає можливості впливу педагогічного краєзнавства на підвищення рівня загальної та професійної культури майбутніх учителів. Вивчення основ педагогічного краєзнавства сприяє вихованню у студентів патріотизму та громадянськості, що ґрунтуються на повазі та любові до рідного краю, почуття гордості за свою «малу батьківщину» та її досягнення. У процесі залучення майбутніх учителів до педагогічної культури регіону розвиваються здібності до національно-культурної ідентифікації, до акумулювання педагогічних цінностей; формується творчий підхід до вивчення та використання місцевого педагогічного досвіду, спрямованість на професію вчителя, ціннісне відношення до педагогічної дійсності та діяльності. На основі співвідношення власного рівня культури з рівнем педагогічної культури регіону виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності, розвиваються комунікативні вміння, педагогічний такт, підвищується культура теоретико-педагогічного мислення.

Теоретико-методологічна функція характеризує здатність педагогічно-краєзнавчої інформації впливати на формування знань студентів, на збагачення педагогічної теорії, на зміцнення зв'язку навчання з реальною педагогічною практикою, на розвиток інтересу до комплексу педагогічних дисциплін.

Практично-орієнтована функція відображає можливість використання краєзнавства з метою адаптації студентів до практичної професійної діяльності в умовах регіону. Знання з педагогічного краєзнавства посилюють методичну підготовку майбутніх учителів інноваціями з творчого досвіду кращих педагогів рідного краю.

Результатом вивчення основ педагогічного краєзнавства повинен стати певний рівень компетентності, а саме: 1) орієнтація в предметній галузі (знання основних тенденцій, закономірностей, фактів розвитку регіональної освіти, уміння досліджувати передовий педагогічний досвід рідного краю, використовувати його у майбутній професійній діяльності); 2) здатність до інтеграції з педагогічною культурою регіону (усвідомлення особистісної і професійної значимості педагогічного краєзнавства,

представителям других культур;

3 (история) вопрос формирования кросс-культурных ценностей в историческом ракурсе рассматривается через становление украинского и крымскотатарского этносов; изучается опыт межкультурного взаимодействия с другими странами, культурами, цивилизациями;

4 (народоведение) изучение общих и специфических культурно-бытовых и социальных черт между украинским и крымскотатарским этносами;

5 (культурология) изучение характеристики украинского и крымскотатарского народа, жилища и утвари, хозяйственных построек и орудия труда, одежды, традиций питания, праздников – структура по Чубинскому П. [8, с.3];

6 (искусство) рассматривается взаимовлияние устного народного творчества, народной музыки, декоративно-прикладного и изобразительного искусства, театра, кино украинского и крымскотатарского этносов;

7 (политика) изучение опыта украинско-крымскотатарских политических взаимоотношений с другими народами и культурами на региональном, государственном и международном уровне;

8 (право) изучение правовых возможностей по проблеме на региональном, государственном и международном уровне;

9 (социология) изучение характера межэтнических и межконфессиональных конфликтов, обеспечение социологии безопасности между различными культурами и цивилизациями, в частности, между украинским и крымскотатарским этносами;

10 (психология) изучение механизмов межкультурных отношений: типов этнической адаптации, межкультурного восприятия, этноидентификации, этносазнания и т.д.;

11 (лингвистика) изучение источников формирования украинского и крымскотатарского языков, смысловых барьеров в общении и способов их преодоления;

12 (педагогика) изучение основ этнопедагогики, опыта работы национальных школ; ориентиры программы формирования кросс-культурных ценностей.

Исследование возрастных особенностей детей в психологических трудах Божович Л., Выготского Л., Левина К., Леонтьева О, Пиаже Ж. свидетельствуют о том, что младший школьный возраст является наиболее чувствительным для формирования моральных основ. Работы украинских исследователей в сфере межкультурных отношений (Калисецкая И., Кряж И., Павленко В.) отмечают чувствительность воспитания кросс-культурных ценностей у детей младшего школьного возраста. На данном этапе закладываются основы культурной идентичности. Ребенок усваивает не только ценности своей культуры, но и обогащается новыми ценностями, учится адекватно реагировать на ситуацию кросс-культурного контакта, т.е. ситуацию, в процессе которой необходимо решить моральную задачу межкультурного характера. Однако, сегодня проблема формирования

кросс-культурных ценностей у детей младшего школьного возраста не достаточно разработана в теории и практике педагогической науки, что приводит к нежелательным девиациям и деформациям в кросс-культурном воспитании школьников.

Разрешение противоречий, которые возникают в связи с недостаточным осознанием сущности и задач кросс-культурного воспитания младших школьников в современных условиях, отсутствие необходимых разработок в сфере межкультурного воспитания в школе актуализируют исследование процесса формирования кросс-культурных ценностей у младших школьников.

Эффективность кросс-культурного воспитания детей младшего школьного возраста в современной крымскотатарской школе зависит от разработки экспериментальной программы межкультурного воспитания; повышения педагогической культуры учителей и родителей в сфере кросс-культурных взаимоотношений; использования воспитательного потенциала учебной деятельности; формирования основ межкультурной коммуникации в учебно-воспитательном процессе; реализации личностно-ориентированного и дифференцированного подхода в воспитании учащихся младших классов; организации внеклассной воспитательной работы с младшими школьниками на основе использования потенциала украинско-крымскотатарских народных традиций.

Необходимо отметить, что для формирования кросс-культурных взаимоотношений имели значение торгово-экономические отношения, взаимообогащение украинского и крымскотатарского языков, военно-политические союзы, вера, образование, культура, что подтверждается «тюркизмами в русских летописях» [1, с.62], «славянским характером турецкого двора» [3, с.49], «случаями обращения татар в христианство» [4, с.6] и т.д.

Кросс-культурные связи предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение двух или более культур друг в друга. Как следствие, на базе данных культур (в частности, украинской и крымскотатарской) формируются общие ценности. Однако характер и сила кросс-культурных ценностей трансформируются и эволюционируют, т.е. достаточно динамичны. Согласно исследованиям Санкт-Петербургской школы относительно кросс-культурной методологии [7], факторами, влияющими на формирование кросс-культурных ценностей, являются: культурные коммуникации; интерес к незнакомым культурам; миграционные процессы; межэтническая интеграция; этногенетическая миксация; толерантность как активная моральная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между этносами, социальными группами, во имя позитивного взаимодействия с людьми другой культурной, национальной, религиозной и социальной среды [6, с.4].

Данная цепочка затрагивает лишь часть тех межкультурных процессов, которые происходят в поликультурных обществах мира и в Украине в частности.

Как видим, исследования в области кросс-культурных ценностей

пошуки українського вченого А. Бойко. У своїх дослідженнях авторка переконливо обґрунтовує важливість виховання молоді засобами педагогічної україністики, що передбачає процес відтворення у наступних поколіннях тих кращих якостей і рис, що були вироблені й перевірнені українським народом упродовж усього періоду свого існування. Виходячи з таких позицій, А. Бойко визначає педагогічне краєзнавство як один із складників педагогічної україністики, головним завданням якого є вивчення творчої спадщини видатних педагогів, науковців та просвітників рідного краю [1, с. 40].

Утім, незважаючи на значну кількість наукових джерел, присячених вирішенню означеної проблеми, методичні аспекти підготовки майбутніх учителів засобами педагогічного краєзнавства залишаються недостатньо розробленими.

Отже, метою статті є обґрунтування педагогічного краєзнавства як самостійного компонента загальнокультурної та професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; розкриття специфіки використання педагогічного краєзнавства у системі вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Поряд із домінуючою тенденцією інтеграції України в європейський освітній простір, значення краєзнавства для формування всебічно розвинутої особистості залишається надзвичайно важливим.

Досліджуючи специфіку краєзнавчої роботи за характером пізнавальної діяльності, умовно можна виділити три рівні. Перший рівень передбачає отримання студентами теоретичних відомостей від педагога, з навчальних посібників та через засоби масової інформації. Другий рівень забезпечує самостійне набуття знань, що створює умови для більш активної пізнавальної роботи студентів. Джерелами таких знань можуть виступати науково-популярна й наукова література, публікації у періодичних виданнях, матеріали музеїв, ресурси Інтернету. Третій рівень – опанування краєзнавчими відомостями у ході поглибленого дослідницького пошуку, що становить науковий інтерес. В цьому випадку студенти фактично виступають у ролі молодих науковців-дослідників. Як правило, це члени краєзнавчих гуртків та студентських наукових товариств. У реальному процесі підготовки майбутніх учителів засобами педагогічного краєзнавства означені рівні краєзнавчої діяльності органічно пов'язані між собою і складають єдиний пізнавальний простір студентів.

Відомий дослідник інноваційних освітніх процесів М. Кларин, порівнюючи краєзнавчу навчальну діяльність із традиційною методикою навчання, виділяє такі її суттєві ознаки: - особистість самостійно оволодіває основними поняттями, а не отримує їх у готовому вигляді від педагога; - викладач створює такі умови, за яких студентам надається можливість самостійно ознайомитися з фактами, уявленнями, поняттями та встановити для них зв'язок із сучасним життям; - педагог не обмежується поданням цілісної й логічно завершеної інформації, що не містить протиріч, а залучає альтернативні точки зору, неповні пояснення, сумніви щодо достовірності висновків; - студенти самостійно обирають спосіб

С. 13-42.

6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

7. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Вид. Група "Основа", 2005. – 96 с.

8. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

9. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных свойств. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.

Подано до редакції 12.01.2007

УДК 372.48 (072.2)

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА

Семеновська Лариса Аполлінарівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Полтавський державний педагогічний університет ім.В.Г. Короленка

Постановка проблеми.

Сучасна освітня ситуація в Україні характеризується інноваційними процесами регіоналізації вищої педагогічної освіти, підвищенням вимог до педагога – носія як загальнолюдських цінностей, так і виховних традицій регіону. Важливим є усвідомлення вчителем співвідношення ролі та значення національних та культурно-історичних факторів навчання й виховання. Конкретизація змісту та процесу педагогічної освіти на засадах урахування місцевих особливостей соціального розвитку, необхідність адаптації фахівців до професійної діяльності в умовах регіону потребують спеціальних досліджень, спрямованих на вивчення проблеми залучення майбутніх учителів до педагогічної культури регіону. Одним із шляхів її вирішення є використання педагогічного краєзнавства в якості самостійного компонента загальнокультурної та професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Отже, питання збагачення змісту вищої педагогічної освіти надбаннями педагогічного краєзнавства є надзвичайно актуальним.

Аналіз досліджень і публікацій. Розв'язання даної проблеми базується на методологічних засадах, розроблених провідними українськими дослідниками у галузі історії педагогіки (Н. Гупан, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, Н. Побірченко). Значну цінність становить обґрунтування біографічного, феноменологічного, герменевтичного синергетичного та парадигмального наукових підходів у дослідженні педагогічних персоналій (О. Сухомлинська). Історія розвитку педагогічного краєзнавства детально розкривається у працях В. Матяш, Н. Рудницької, М. Соловей. Цілковито виправданим є розуміння феномену педагогічного краєзнавства як провідного чинника формування пізнавального інтересу в учнів загальноосвітніх шкіл (В. Курило, П. Матвієнко, Я. Треф'як). У дисертаційній роботі О. Терехіної педагогічне краєзнавство розглядається як засіб виховання інтересу до вчительської професії в старшокласників.

Науково-теоретичні та методичні засади педагогічного краєзнавства активно розробляються російськими науковцями (Г. Аверкієва, Є. Белозерцев, М. Богуславський, П. Іванов), які підкреслюють надзвичайно великий виховний потенціал краєзнавчої роботи.

У зв'язку з цим, особливої уваги, на нашу думку, заслуговують творчі

требують взвешеного підходу, т.к. изучение национально-культурного своеобразия, этнического сознания и самосознания, этнической идентичности, символического мира и ценностных ориентаций представителей разных культур благотворно скажутся на взаимном развитии и взаимном обогащении.

Выводы. На формирование кросс-культурных ценностей у детей младшего школьного возраста могут влиять ряд факторов: интеграция заявленных общественных наук в учебно-воспитательную деятельность; использование потенциала украинско-крымскотатарских народных традиций; практическое применение принципов межкультурных коммуникаций: толерантности, открытости, свободолюбия, равенства. Такой подход способствует повышению адаптивных возможностей индивида, его культурному обогащению, возможности лучше понимать представителей других культур, вырабатывать способности к сотрудничеству.

Изучение кросс-культурных ценностей является актуальной проблемой современности и требует своего дальнейшего раскрытия в воспитательном процессе современной украинской и крымскотатарской школы.

Резюме. Здійснено літературний огляд становлення та розвитку проблеми формування крос-культурних цінностей. Запропоновано механізм вивчення крос-культурних цінностей через сферу суспільних наук.

Ключові слова: крос-культурні цінності, відкритість, контактність, толерантність, почуття власної гідності, справедливість, ситуація крос-культурного контакту, молодший шкільний вік.

Резюме. Осуществлен литературный обзор становления и развития проблемы формирования кросс-культурных ценностей. Предложен механизм изучения кросс-культурных ценностей через сферу общественных наук.

Ключевые слова: кросс-культурные ценности, открытость, контактность, толерантность, чувство собственного достоинства, справедливость, ситуация кросс-культурного контакта, младший школьный возраст.

Summary. Literary review of formation and development of problem of formation of cross-cultural values has been made. Mechanism of study of cross-cultural values through the sphere of social sciences has been proposed.

Key words: cross-cultural values, openness, contactness, tolerance, feeling of self-respect, justice, situation of cross-cultural contact, junior school age.

Література

1. Еремеев Д.Е. Тюркизмы в русских летописях и средневековой литературе (К вопросу о тюрко-славянских контактах) // Вестник МГУ. - Сер.13. Востоковедение. – 2005. – №1. – С.62-67.

2. Калисецкая И. В. Кросс - культурные аспекты гуманизации в образовании.// Крымські педагогічні читання: матеріали Міжнародної наукової конференції 12 - 17 вересня 2001р./ За ред. С. О. Сисоевої, О. Г. Романовського. – Харків: НТУ «ХП», 2001. – С.168-172.

3. Крымський А.Ю. Історія Туреччини.-2-е вид., випр. – Київ-Львів:Олір,1996. – 288 с.

4. Маркевич А.И. Къ вопросу о положении противомусульманской миссии въ Тавриды. – Симферополь.: Таврическая губернская типография, 1911. – 31 с.

5.Павленко В.Н.,Кряж И.В, Баретт М. Этнические и национальные идентификации и представления у украинских детей и подростков// Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №5. – С.60-72.

6.Погодина А.А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа // История “Первое сентября”. – 2002. – №11. – С. 4-5.

7.Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербурга. ун-та. 2005. – 281с.

8.Чубинский П.П. Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-русский край/ Упоряд.: Н.Муніч, В.Серебряй. – Київ: Ред. загальнопед.газ., 2004. –128 с.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 159.947.5:[371.212:373.3]

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЕ ОБУЧЕНИЯ

*Бекирова Лемара Энверовна,
аспирант ЦИППО АПН Украины, преподаватель кафедры
методик начального обучения*

*РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь*

Постановка проблемы. Ребёнок – активное существо. Ему всё интересно в этом мире. Каждый ребёнок стремится к развитию. Так почему же, придя в школу, одних детей ждёт успех в учебной деятельности, а других – разочарование? Почему одним детям нравится учиться в школе, узнавать новое, решать трудные задачи, а для других школьная жизнь превращается в непосильную ношу, очень тяжёлую и неприятную?

Одним из ведущих, основных факторов, которые определяют успешность дидактического процесса, является мотивация учения. Учебная деятельность ребёнка формируется под влиянием потребностей, которые находят отражение в мотивах. Поэтому формирование мотивов учебной деятельности учеников начальных классов в личностно-ориентированной парадигме обучения является серьёзной научной проблемой.

Мотив (от лат. *moveo* – двигаю, толкаю) – конкретные побуждения, заставляющие человека поступать определённым образом; удовлетворять свои актуальные потребности. Мотивы изменчивы, разнообразны, подвижны, представляют собой очень сложные образования, которые не всегда осознаются детьми, родителями, учителями. Но именно мотивы оказывают сильнейшее влияние на поведение, деятельность, в том числе и учебную деятельность человека.

Педагогический энциклопедический словарь даёт следующее определение: «Мотивы, побудители деятельности, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта и определяющие направленность его активности. В современной психологии термин «мотив» применяется для обозначения различных явлений и состояний, вызывающих активность субъекта. В роли мотивов могут выступать потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы. Мотив человека развивается на протяжении всей его жизни через расширение и обогащение жизненного мира субъекта, осваиваемого им в его предметной деятельности. Процесс

висновок як про рівень оволодіння мовою, так і про сформованість часткових складових кожної з компетентностей.

Summary. In the article theoretical and methodological approaches open up to determination of concepts of linguistic, vocal and communicative competence. Determination of communicative competence and its structure is given. Foreign approaches are analyzed in relation to determination of essence concepts, his operational structures and present differences in classifications. It is described and systematized, on the example of the USA, types of testing from linguistic, vocal and communicative competences after the years of studies. It is shown how possible introduction of competence's approach to the study of Ukrainian at senior classes with distance support.

Keywords: linguistic, vocal and communicative competence, distance support, evaluation of competence.

Резюме. В статье раскрываются теоретико-методологические подходы к определению понятий языковой, речевой и коммуникативной компетентности. Дано определение коммуникативной компетентности и ее структуры. Анализируются зарубежные подходы относительно сущности понятия, его операциональной структуры и отличия в классификациях. Охарактеризовано и систематизировано, на примере США, типы тестирования по языковой, речевой и коммуникативной компетентностям по годам обучения. Представлено возможности использования компетентностного подхода в изучении украинского языка в старшей школе с дистанционным сопровождением.

Ключевые слова: языковая, речевая и коммуникативная компетентность, дистанционное сопровождение, оценивание компетентности.

Резюме. В статті розкриваються теоретико-методологічні підходи до визначення понять мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності. Подано визначення комунікативної компетентності та її структури. Аналізуються зарубіжні підходи щодо визначення сутності поняття, його операціональної структури та наявні відмінності в класифікаціях. Охарактеризовано та систематизовано, на прикладі США, типи тестувань з мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей за роками навчання. Показано, яким чином можливе впровадження компетентнісного підходу до вивчення української мови в старшій школі з дистанційним супроводом.

Ключові слова: мовна, мовленнєва та комунікативна компетентність, дистанційний супровід, оцінювання компетентності.

Література

- 1.Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 167 с.
- 2.Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук.ред.С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
- 3.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.
- 4.Модернізація освіти в Україні. Аналітичний огляд результатів всеукраїнського опитування керівників загальноосвітніх навчальних закладів у 2004 р. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 32 с.
- 5.Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: “К.І.С.”, 2003. – 296 с. –

повно представлено у відповідних Загальних рекомендаціях з мовної освіти Ради Європи [2], за якими є можливість оцінити, в першу чергу, рівень володіння мовою, а саме: **A** – елементарний користувач (де A1 – інтрадуктивний рівень або рівень “відкриття”, A2 – середній рівень або рівень “виживання”), **B** – незалежний користувач (B1 – граничний рівень, B2 – просунутий), **C** – досвідчений користувач (C1 – автономний, C2 – компетентний). При цьому деякі шкали могли не мати дескриптора або опису, а також мати внутрішні поділи (B1+). А також оцінити рівень кожного конкретного учня за наступними видами мовних та мовленнєвих компетентностей, таких як: загальний лінгвістичний діапазон, лексичний контроль, граматична правильність, фонологічний контроль, орфографічний контроль, соціолінгвістична відповідність, дотримання правил бесіди, розгортання теми, зв'язність та злітність мовлення, швидкість мовлення, точність висловлювання, загальне усне мовлення (монологічне), опис/розповідь, аргументація, публічний виступ, звернення до аудиторії, загальне письмове мовлення, творче письмо, доповіді та есе/твори, загальне усне мовлення (діалогічне), розуміння носія мови в якості співрозмовника, бесіда, неформальна бесіда/дискусія з друзями, формальна дискусія та збори, цілеспрямоване співробітництво, трансакції для отримання товарів та послуг, обмін інформацією, проведення інтерв'ю як ініціатора та його учасника.

Наведена схема оцінювання дає можливість додати до традиційної бальної оцінки деталізовану та градуйовану оцінку сформованості різних аспектів мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей, що є надзвичайно важливим за умови трансформації змісту освіти внаслідок впровадження компетентнісного підходу.

Висновки.

1. Вважаємо за доцільне звернути увагу на три ланкову структуру мовної компетентності, що включає в себе мовну, мовленнєву та комунікативну компетентності. При чому комунікативна компетентність виступає інтегруючою, що поєднує знання, вміння та можливості мовленнєвої діяльності з метою здійснення комунікації. Така провідна роль комунікативної компетентності пов'язана з тим, що її надбання, а також розвиток відповідного комунікативного досвіду потребує інших параметрів, ніж вузько лінгвістичні (напр., соціокультурного усвідомлення, досвід образотворення, афективних стосунків, вміння вчитися тощо).

2. Кожну з частин мовної компетентності необхідно розвивати і як спеціально-предметну, і як загально предметну компетентність на всіх ланках загальноосвітньої школи, тоді як комунікативна компетентність краще формується та набуває остаточного оформлення в старшій школі з огляду на вікові особливості, особистісну зрілість та наявний на той момент багаж знань, який дає можливість відрефлексувати увесь курс української мови, що його було засвоєно в основній школі.

3. Для оцінювання ступеня сформованості мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей доречно використовувати дескриптори, розроблені Радою Європи з мовної освіти, які дають змогу зробити

формування мотива людини характеризується інтеграцією стихійно виникаючих побуджень в більш крупні мотиваційні одиниці с тенденцією к образованию целостной мотиваційної системи личности. Характерная для раннего возраста аморфная структура побуждений с отсутствием выраженной иерархии мотивов постепенно преобразуется в более сложную структуру с централизованной сознательно-волевой системой управления поведением. Умение создавать и использовать определённые ситуации для воздействия на систему мотивов личности составляет важный компонент педагогического мастерства» [4, с.149].

Анализ исследований и публикаций. Проблемой мотивов в поведении и деятельности человека в психологии и педагогике работали многие отечественные и зарубежные учёные: Е.П. Ильин, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, В.И. Ковалёв, Л.И. Божович, К.К. Платонов, А. Н. Леонтьев, Д.А. Мак-Клелланд, Э Фромм, К. Хорни, А. Маслоу, С.Б. Каверин, Б.И. Додонов, Р.М. Йеркс, Д. Д. Додсон, Д.А. Зарайский, П.И. Иванов, К.Обуховский, В.Г. Асеев, А.Г. Ковалёв, П.М. Якобсон, В.С. Мерлин, М.Ш. Магомед-Эминов, В.А. Семиченко, М.В. Савчин, В.С. Юркевич, Г.Н.Казанцева и многие другие [1-10].

Современная педагогическая наука огромное внимание уделяет организации учебной деятельности детей в рамках личностно-ориентированной парадигмы обучения, на основе работ А.Адлера, Е. Берна, У. Джеймса, А. Маслоу, К. Роджерса, Е.Фромма, К. Хорни ; а также Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе и мн. др. Существенное значение в разработку теории личностно-ориентированного обучения и воспитания детей внесли современные психологи и педагоги: Г.Балл, С.Д. Максименко, В.А. Семиченко, В.В. Рыбалка, И.Д. Бех, И. А. Зязюн, В.Г. Кремень и др.

О необходимости реформирования системы образования на Украине пишут многие учёные: Г.А.Балл, И.Д. Бех, В.С. Лутай, А. П. Валицкая, Г.А. Овчинников, Л.В. Сохань, В.И. Шинкарук, С.М. Косолапов и др.

Цель статьи - раскрыть психологические и педагогические особенности формирования мотивационной сферы учебной деятельности младших школьников в личностно – ориентированной парадигме обучения.

Основной материал и результаты исследований. Подласый И.П. приводит следующую классификацию мотивов, действующих в системе обучения:

- широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения). Прежде всего, это стремление личности через учение утвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус;

- узкие социальные (или позиционные) мотивы (стремление занять определённую должность в будущем, получить признание окружающих, получить достойное вознаграждение за свой труд);

- мотивы социального сотрудничества (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции в классе);

- широкие познавательные мотивы. Проявляются как ориентация на

эрудицию, реализуются как удовлетворение от самого процесса учения и его результатов. Познавательная деятельность человека является ведущей сферой его жизнедеятельности;

- учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов);
- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний) [7 ; с.361].

И.П. Подласым эти мотивы объединены в группы по направленности и содержанию деятельности: социальные; познавательные; профессионально-ценностные; эстетические; коммуникационные; статусно-позиционные; традиционно-исторические; утилитарно-практические.

Мотивы обучения делят на внешние и внутренние. Они отличаются по источнику возникновения. Внешние мотивы задаются другими людьми (родителями, педагогами, другими детьми класса и т.д.). Они имеют форму назиданий, требований, указаний, установок, директив, правил, распоряжений, предписаний, приказов, команд. Всё это обычно действует, но это влияние часто наталкивается на внутреннее сопротивление личности. Внутренние мотивы – это собственные мотивы человека, которые рождаются внутри него. Необходимо, чтобы сам обучаемый захотел что-то выучить, изготовить, создать и сделал это. Поэтому главенствующее значение отводится внутренним мотивам, внутренним побудительным силам.

Существуют мотивы осознанные и неосознанные, реальные и мнимые. Для того, чтобы определить истинную мотивацию учебной деятельности ребёнка, необходимо понаблюдать за отношением его к учению. Основные потребности, которые определяют позитивное отношение учеников к учебной деятельности - это способность ставить перед собой перспективные цели, стремление к интеллектуальной активности, стремление к самостоятельности, стремление к овладению рациональными способами умственной деятельности, ученик в таком случае способен предвидеть результаты своей учебной деятельности, повышается сознательность в выполнении заданий, увеличивается степень самообразования.

Ведущую роль в учебной деятельности играет один из сильнодействующих мотивов – интерес. Интерес (от лат. interest – имеет значение, важно, «быть между»). «Интерес – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отображению действительности. Удовлетворение интереса не ведёт к его угасанию, а вызывает новые интересы, отвечающие более высокому уровню познавательной деятельности» [3, с. 50].

Л.С. Выготский писал: «Интерес – как бы естественный двигатель детского поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребёнка совпадает с его

Південна Кароліна (3, 6, 8, 10, 11)	Південна Кароліна (3, 6, 8, 10, 11)		
Техас (3-8, 10-12)	Техас (4, 8, 10, 11, 12)		
Вірджинія (6-7, 8-9, 10, 11, 12)	Вірджинія (6-7, 8-9, 10, 11, 12)		
Юта (1-6, 7)			

Наведені дані ще раз вказують на такий аспект освітньої політики США, що спрямований на формування мінімальної компетентності випускника з оцінювання відповідними технологіями.

Оцінювання мовних досягнень у вигляді грамотності є традиційним для європейської освітньої системи. Так, існуюча міжнародна програма з оцінювання навчальних досягнень учнів у сфері функціональної грамотності – PISA (Programme for International Student Assessment) використовується при вимірюванні грамотності в читанні, якою оцінюється передусім розуміння та інтерпретація прочитаних матеріалів, вміння робити висновки, аргументувати, формулювати власну думку щодо прочитаного матеріалу. Тестові випробування виконуються у письмовій формі, частина завдань передбачає вибір правильної відповіді, частина – вимагає побудування власної розгорнутої відповіді. Як вже зазначалось, відповідні випробування пов'язані з необхідністю опрацювання друкованих текстів, уривків з художніх творів та діаграм. Виконання завдань потребує спеціальних роздумів над прочитаним матеріалом, вміння аргументувати та обґрунтувати свою відповідь; тобто програма PISA зосереджується на вимірюванні не технічної можливості учня читати, а його спроможності розуміти й робити всілякі висновки на основі прочитаних текстів. І, відповідно, передбачає вимірювання різних когнітивних вмінь, представлених у таких трьох групах: віднаходження в тексті інформації, заданої в явному чи неявному вигляді; інтерпретація тексту, рефлексія та оцінка тексту [3, с. 27].

Хоча для оцінювання компетентності використовуються, зазвичай, тестові процедури, проте більшість дослідників зазначає, що комунікативні вміння неможливо оцінити (оцінити їх сформованість) завданнями з вибором відповіді. При цьому для оцінки мінімальної компетентності з функціональної мовної компетентності, зокрема, правопису, використовуються тестові процедури, пов'язані з віднаходженням помилок або пропущених літер. Проте такі тести неможливо вважати релевантними стосовно оцінювання комунікативної компетентності [3, с. 32].

Велика Британія, ухваливши Закон про реформування освіти (1988 р.), задля підвищення її якості, запровадила національне зовнішнє тестування досягнень учнів (Standard Assessment Tasks) на чотирьох ключових етапах виконання Національного навчального плану (National Curriculum). А саме у віці 7, 11, 14 та 16 років. Тестування з англійської мови (рідної) передбачає демонстрування учнями навичок з читання, письма, каліграфії (у 7-річному віці), правопису, аналіз п'єс Шекспіра (у 14-річному віці).

Проте світовий досвід оцінювання мовних компетентностей найбільш

дозволило знайти точки перетину між комунікативною компетентністю в її психологічному сенсі з комунікативною мовленнєвою компетентністю в її філологічному сенсі. Так, комунікативна компетентність як бажаний наслідок навчання за психологічною компонентою включала надбання “навичок та вмінь, необхідних для ефективного спілкування” (у розумінні КК за Петровською Л.А., 1989, [6]) та формувала “ситуативну адаптивність та вільне володіння вербальними та невербальними (мовними та позамовними) засобами соціальної поведінки” (за визначенням КК за Смельяновим Ю.М., 1985 [1, с. 11]). Тоді як комунікативна мовленнєва компетентність, в її філологічному сенсі, є компетентністю, що забезпечує можливість людині діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби [2, с. 9], та може бути представленою у вигляді наступної структури:

- **лінгвістична компетентність**, яка включає лексичні, граматичні, семантичні, фонологічні, орфографічні та орфоепічні компетенції,

- **соціолінгвістична компетентність**, яка формується лінгвістичними маркерами соціальних стосунків, правилами ввічливості, виразами народної мудрості, реєстровими/статусними відмінностями, розрізненням діалектів та акцентів,

- **прагматична компетентність**, до якої входить дискурсивна компетенція, гнучкість, дотримання правил ведення бесіди, зв'язність та злітність, функціональна компетентність, швидкість мовлення та точність висловлювання [2].

Існує, своєю чергою, проблема і в оцінюванні мовних, мовленнєвих та комунікативних компетентностей. Оскільки наявна термінологічна плутанина, так само й оцінювання відбувається за різними параметрами: окремо оцінюються навички читання, письма, комунікації та мови (див. табл. 1; за матеріалами [3, с.30-31])

Таблиця 1.

Тестові випробування з мови у США (за штатами та класами навчання)

читання	письмо	комунікація	мова
Алабама (9, 11, 12 класи)	Джорджія (11,12 класи) Луїзіана (10, 11)	Флорида (12 клас) – тест з компетентності у старшій школі	Алабама (9, 11, 12 класи) Джорджія (11, 12) Луїзіана (3, 5, 7)
Меріленд (7, 8, 9, 10, 11,12)	Меріленд (7, 8, 9, 10, 11,12)		
Масачусетс (11)	Масачусетс (11)	Масачусетс (11)	Луїзіана (10, 11)
Нью Джерсі (8)	Нью Джерсі (8)		Північна Кароліна (8, 10)
Нью Джерсі (11, 12)	Нью Джерсі (11, 12)		Нью Мексика (10, 11, 12)
Нью Мексика (10, 11, 12)	Нью Мексика (10, 11, 12)		Теннессі (9)
Невада (11, 12)	Невада (11, 12)		
Нью-Йорк (8, 9)	Нью-Йорк (8, 9)		
Нью-Йорк (11)	Нью-Йорк (11)		
Огайо (12)	Огайо (12)		
Оклахома (5-6, 8-9, 11-12)	Оклахома (5-6, 8-9, 11-12)		

органічними потребами. Вот почему основное правило требует построения всей воспитательной системы на точно учтённых детских интересах. ...Педагогический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребёнка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для неё, и что ребёнок будет действовать сам, преподавателю же остаётся только руководить и направлять его деятельность» [2, с. 84].

Интересы детей часто зависят от их отношения к учителям. Зачастую, если нравится учитель, ребёнок уважает его, любит, то нравится и предмет, который он преподаёт. Также опросы показали, что детей интересуют больше именно те предметы, которые они лучше знают, интерес увеличивается по мере внедрения в суть предмета, т. е. чем больше узнаёшь, тем интереснее становится.

Интересы рознятся по содержанию, цели, широте, устойчивости. По содержанию одним людям интересно одно, другим – другое, т.е. содержание отображает объекты познания. По цели существуют интересы непосредственные и опосредованные. Непосредственные интересы отличаются своей эмоциональной привлекательностью, ученику в таком случае нравится трудиться, нравится познавать. Опосредованный интерес – это интерес не к процессу деятельности, как в предыдущем случае, а к полученному результату (получить золотую медаль по окончании школы). По широте интересы ребёнка могут касаться только одной какой-либо отрасли знаний, одного предмета, а могут охватывать разнообразный круг вопросов. Устойчивость интересов характеризуется их постоянством, длительностью, продолжительностью сохранения эмоциональной привлекательности объекта познания.

Деятельность учителя в традиционной системе обучения направлена на усвоение детьми знаний, умений, навыков, системы ценностей и т.д. Зачастую педагогический коллектив реализует свои цели, исходя из социального заказа государства, собственных взглядов, убеждений, установок. Вся деятельность педагога предметно ориентирована. Самым главным для учителя является вопрос: «Что нужно мне? Мне нужно, чтобы они знали...». Учитель не берёт во внимание интересы, желания детей. Характер отношений между учителями и учениками складываются как субъект-объектные. Основной формой организации традиционного обучения является классно-урочная система. Авторитет педагога является беспрекословным. Учитель является главным источником знаний, он транслирует знания, ученик должен эти знания усвоить. У ученика всегда присутствует страх перед осуждением, наказанием, негодованием учителя, родителей в случае невыполнения заданий. Контроль над учебной деятельностью преимущественно является внешним – это самостоятельные, контрольные работы, проводимые учителем, срезы знаний учащихся, проводимые администрацией школы и т.д. Оценка в таком случае носит субъективный характер, зачастую достижения одного ученика сравниваются с результатами другого. Поэтому в традиционной

системе обучения типичный учитель настроен на поддержание внешней мотивации в форме контроля. Ученик в такой системе обучения выслушивает массу нравоучений, живёт под внешним нажимом, он не развивает в конечном итоге своё «Я», а подавляет, усмиряет, сдерживает его. Таким образом, всё это отрицательно сказывается на внутренней **мотивации**, ученик теряет уверенность в себе, что ведёт к постепенному снижению интереса к учебной деятельности.

Личностно-ориентированное образование предусматривает развитие и саморазвитие личности ученика исходя из его индивидуальных особенностей. Методы и формы работы личностно ориентированы, применяются проблемные способы обучения, проводятся эвристические, исследовательские уроки, деловые игры, самостоятельные творческие работы, проекты, используются интерактивные методы обучения, применяются компьютерные технологии. Для каждого ребёнка создаются оптимальные условия для его становления, развития, ведь каждый ученик неповторим, индивидуален, уникален. Цели обучения не сводятся к целям учителя, а образуются на основе выявления потребностей, желаний, возможностей учеников, то есть деятельность педагога является личностно-ориентированной, отношения носят субъект-субъектный характер. Взаимодействие учителя и учеников рассматривается как сотворчество. Учитель диагностирует потребности в познавательной деятельности учеников, помогает определить возможности развития каждого ребёнка. Учитель проявляет уважение к личности каждого ученика. В школе, классе организовывается личностно-развивающая образовательная среда. А.В. Хуторской под образовательной средой понимает: «естественное или искусственное создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать его продуктивную деятельность» [10, с. 72]. Учитель в личностно-ориентированной парадигме обучения помощник, его отличает демократический стиль работы, он содействует созданию индивидуальной образовательной траектории развития каждого своего подопечного. Цель учителя заключается в том, чтобы каждый ученик смог реализовать свой личный потенциал в учебной деятельности. В таком обучении отсутствует страх, наблюдается эмоциональная приподнятость, радость, дети счастливы от собственного успеха, им приятно быть понятыми, быть услышанными. Контроль над учебной деятельностью преимущественно внутренний, то есть не со стороны учителя, а со стороны ученика. А.В.Хуторской: «Проверяется не степень достижения внешних заданных результатов, а творческое отклонение от них. В личностно-ориентированном обучении основной параметр оценки образовательных результатов – степень личного образовательного приращения ученика, а не соответствие минимальным стандартным требованиям» [10, с.156]. «В конце учебной недели, четверти, учебного года ученикам предлагается специальное занятие, на котором они осуществляют рефлексию и самооценку своего труда, организуемого с учётом индивидуальных образовательных программ» [10, с. 163]. Таким образом, достижения

компетентности) як таку, що потребує посиленої уваги та застосування особливих заходів [5]. Постає доречне питання, чому такої саме уваги не приділяється вивченню рідної мови?

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз понять мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей та показати відмінності в підходах до їх оцінювання.

Виклад основного матеріалу. Оскільки ми робимо перші кроки у впровадженні компетентнісного підходу в мовну освіту, а також потребуємо певних теоретичних узагальнень, то ми спробували розглянути як саме в європейських країнах структурують мовні, мовленнєві та комунікативні компетентності.

Так, в Австрії, мовна, мовленнєва та комунікативна компетентності (без окремого виділення кожної) входять до складу соціальної компетентності у вигляді **здатності спілкуватися**. Відсутність розмежувань цих видів компетентностей має прояв і в організації міждисциплінарних підходів у навчанні. Так, учні вивчаються мову і спілкування як один предмет (який виступає при йому як перший із п'яти основних галузей за якими відбувається навчання у загальноосвітній школі) [5].

В Бельгії розмежовують комунікативну та лінгвістичну компетентності. При цьому, комунікативна компетентність входить складовою до групи соціальних компетентностей, а лінгвістична – до групи функціональних. У Фінляндії комунікативні компетентності поєднують в одну групу з педагогічними, розглядаючи їх як здатність до оперування інформацією, до навчання. В Німеччині мовна компетентність входить до складу методологічних, або інструментальних, ключових компетентностей. В Нідерландах письмові та усні навички зараховані до ключової компетентності, що носить назву "компетентності для ефективного набуття нових здібностей" [5].

Враховуючи таке різноманіття засад класифікації можна сказати, що мовна та мовленнєва компетентності є і предметними (формується безпосередньо на уроках мови), і надпредметними (використання мови необхідне при виконання усних та письмових робіт з будь-якого предмету) та метапредметними компетентностями (реалізація в соціумі). При цьому, зазвичай, наголошується, що комунікативна компетентність є результативною характеристикою засвоєння мови – результатом випускника. До того ж впровадження компетентнісного підходу також тісно пов'язане із активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Так, організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) вказує, що "здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку та тексти входить до такої ключової компетенції як "інтерактивне використання засобів". Це дає можливість розуміти світ та брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням [5, с. 23, 24].

Саме ці ідеї було закладено нами при створення дистанційного курсу «Ділова українська мова та культура спілкування» для 10-11 класів. Комунікативна компетентність, сутність якої в оволодінні мовами та способами взаємодії з іншими людьми, навичками роботи в групі [8]

теоретичні та концептуальні засади”/DeSeCo) наголошується на тому, що поняття компетентності пов’язано з вміннями та спроможністю кваліфіковано діяти, виконувати необхідні завдання або роботу, успішно задовольняти свої індивідуальні та соціальні потреби [5, с. 20, 22]. Компетентність в такому сенсі є результативно-діяльнісною характеристикою освіти, саме вона показує, чи досягнуто того рівня діяльності, який є необхідним і достатнім для мінімальної успішності у досягненні результату [3, с. 18.].

При цьому, зазвичай, зазначається, що компетентності “прив’язані” до конкретних контекстів, тобто людина, компетентна в одному контексті, може бути, а може і не бути компетентною в іншому. Таким чином, спостерігається зсув від рис особистості, вільних від контексту, до акценту на функціонуванні людини у зв’язку з конкретними ситуаціями [9, с. 55]. Саме на цих засадах було вибудовано розмежування між надпредметними, загальнопредметними та спеціально-предметними компетентностями. Проте для цієї класифікації мовна компетенція виступає виключенням; її практична реалізація відбувається одночасно в межах всіх зазначених вище рівнів, розкриваючи її наскрізну природу.

Тож у випадку з мовною компетентністю можна використовувати наступне визначення: «під компетентністю людини педагогі розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв’язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності» [3, с. 18].

Нерозв’язані раніше проблеми. Хоча й проблематика компетентності обговорюється педагогічною громадою вже достатньо довго, проте досі вживання термінів “компетентність” та “компетенція” не отримало доречної легітимізації. Детальний аналіз співвідношення цих понять можна побачити у Родигіної І.В. [7, с. 16-33]. Хоча й зазначається, що “в педагогічному сенсі [доцільно] користуватися терміном «компетентність» [7, с. 17], проте термінологічні проблеми залишаються як із визначенням сутності самого поняття, так і у випадку опису складної ієрархічної структури компетентностей різних рівнів. Відсутня однозначність не тільки у визначенні поняття компетентність, але й у тому, який саме феномен лежить в їх основі [5]. Проблема є також з тим, що мовні, мовленнєві та комунікативні компетентності розміщені в різних класифікаціях порізному.

Як відомо, одним з результатів Лісабонської конференції у 2001 році, було виокремлення навички письма як одну з базових/ключових компетентностей. Проте, мовна та мовленнєва компетентність (що в певному сенсі є також базовою, ключовою компетентністю) реалізується в навчанні і в соціальних навичках, і в умінні вчитися, і в можливості опанування іноземною мовою, і в загальній культурі. Одним із результатів цієї конференції було те, що загальноосвітнім навчальним закладам (і взагалі як пріоритет освітньої політики) було запропоновано розглядати вивчення іноземних мов (а також і формування відповідної

каждого ученика оцінюються с ним же: личность вчера, личность сегодня, личность завтра. Благодаря личностно-ориентированному обучению вырастает человек, нацеленный на развитие и самореализацию в соответствии с внутренней мотивацией.

Формированию внутренней мотивации учебной деятельности младших школьников в личностно-ориентированной парадигме обучения будут способствовать следующие средства: - увлечённое, интересное преподавание учителем своего предмета; - ощущение учеником на учебном занятии своей компетентности; - предоставление ребятам возможности свободного выбора (выбора целей, задач, темпа, форм, методов обучения, содержания образования и т.д.); - включение новейших и нетрадиционных форм обучения; - применение проблемного обучения, эвристического обучения, технологий организации групповой учебной деятельности младших школьников, технологий развивающего обучения, исследовательских технологий, информационных компьютерных технологий, интерактивных технологий обучения и т.д.; - организации ситуаций успеха в учебной деятельности; ребёнок должен верить в собственные силы; - создание положительного микроклимата в классе, в школе; - демонстрация достижений обучаемых; - понимание младшими школьниками значения изучаемого материала; - демонстрация возможности практического применения знаний в обыденной жизни; - создание атмосферы сотворчества в учебной деятельности; - создание атмосферы уважения и доверия между учителем и учащимися; - учёт интересов, желаний, склонностей, намерений учеников; - использование в учебном процессе мультимедийных систем и т.д.

Немаловажное значение в стимуляции у младших школьников познавательного интереса к учебной деятельности и формированию внутренней мотивации имеют задания:

1. Задания, которые требуют творческого подхода в их выполнении, задания на обобщение знаний, их систематизацию.
2. Задания, требующие умения сравнивать, анализировать, сопоставлять, экспериментировать, исследовать.
3. Задания, на выявление, раскрытие противоречий, задания-головоломки, задания парадоксы, задания –загадки, поисковые задания и т.д.
4. Задания, которые в себе содержат скрытый вопрос.
5. Задания повышенной трудности; задания, требующие нестандартных решений и т.д.

Учитель в конечном итоге способен научить своих учеников предъявлять требования, прежде всего к самим себе, учить их настойчивости, целеустремлённости, учить проявлять волю, решительность, ответственность.

Нами было проведено педагогическое исследование младших школьников. На вопросы: «Зачем вы учитесь? Для чего вы ходите в школу? Первоклассники чаще всего отвечали, что они уже стали большими, взрослыми, они должны ходить в школу. Они хотят получать 12 баллов,

радовать родителей. Их привлекает повышенное внимание со стороны взрослых к ним, детям приобретают новые портфели, книги, тетради, ручки, карандаши, альбомы и т.д. Родители позаботились о новой школьной форме. Дети говорили о том, что в доме появились их учебный уголок, со столом, книжными полками и другими учебными предметами. Дети радуются тому, что изменился их статус. Если раньше они были малышами, которые посещали детские сады, то теперь они стали учениками, т.е. «взрослыми» людьми. Можно сделать вывод, что первоклассников более всего привлекают внешние атрибуты школьной жизни. Ученики 2 классов наиболее часто отвечали: «Папа и мама хотят, чтобы я учился, получаю хорошие оценки»; «Я хожу в школу, потому что я уже взрослый»; «Все дети, когда становятся большими идут в школу»; «Я учусь в школе, чтобы получать только 12 баллов»; «Я учусь в школе, чтобы меня хвалили, писали мне в тетрадке «Молодец!»; «Бабушка мне сказала, что если я не буду ходить в школу, то не стану учительницей» и т.п.

В 3 и 4 классах ответы детей носили следующий характер: «Я учусь, чтобы построить себе красивый, большой дом, когда я вырасту. Папа у меня тоже строитель»; «Мне нравится ходить в школу. Я получаю только 10,11,12 баллов. У нас красивый класс. У нас добрая учительница, она нам рассказывает интересные истории»; «Папа мне сказал, что если я буду хорошо учиться, то летом мы все вместе поедem в Италию»; «Я хожу в школу, чтобы много знать, мне нравится узнавать интересные вещи о птицах, зверях, домашних животных, вообще о природе»; «Я больше всего люблю математику, мне нравится решать задачи, особенно, если есть несколько способов решения, нравится составлять выражения к задаче. Люблю решать уравнения»; «Я хочу стать грамотным, учу правила, правда диктанты не всегда пишу хорошо. Дома меня ругают, если получаю плохие оценки»; «Я всегда выполняю домашние задания, мне нравится учить стихи. Стыдно, если тебя вызовут к доске, а ты ничего не знаешь» и т. п.

Выводы. Мы видим, что мотивы у младших школьников со временем менялись. Чем старше становится ребенок в начальной школе, тем ярче проявляются познавательные интересы к конкретным учебным предметам. Ведущим мотивом со временем становится стремление занять достойное место в классе, быть уважаемым среди одноклассников. Но самым главным внутренним мотивом, формируемым учителями начальных классов, а в последствии и другими преподавателями школы, должен стать мотив к постоянному стремлению ребенка к самосовершенствованию, к самообразованию, стремление его к развитию, поскольку обучение не заканчивается в стенах школы, а только начинается, и будет продолжаться на протяжении всей жизни человека.

Резюме. В статье автор рассматривает психолого-педагогические особенности формирования мотивационной сферы учебной деятельности младших школьников в личностно-ориентированной парадигме обучения.

Ключевые слова: мотив, мотивация учебной деятельности, личностно – ориентированная парадигма обучения.

Резюме. У статті автор розглядає психолого-педагогічні особливості

4.Петровский А.В., Шпалинский В.В.Социальная психология.– М.: Просвещение, 1978. – 222 с.

5.Романова Н.Ф., Цукерман Г.А. Роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младшего школьника // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 109-114.

6.Сухомлинский В.А. Изб. произведения: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1979. – Т. 1. – 686 с.

7.Ярошенко О.Г. Проблемы групповой навчальної діяльності школярів. – Київ, 1999. – 245 с.

Подано до редакції 12.01.2007

УДК 373.5.016:811.161.2:004.9

ПРОБЛЕМА МОВНОЇ, МОВЛЕННСВОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЬЯТЬ ТА ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ

*Рождественська Діна Борисівна,
науковий співробітник інформаційно-аналітичного
центру педагогічних інновацій,*

Інститут інформаційних технологій і засобів навчання АПН України

Постановка проблеми. Впровадження компетентнісного підходу та пошуки вирішення пов'язаних з цим проблем реформування змісту освіти та системи оцінювання результатів навчальних досягнень надзвичайно важливі як для всієї освітньої системи, так і для мовної освіти зокрема. Це особливо стосується вивчення рідної мови. Сучасна мовна освіта переорієнтовується, відмовляючись від енциклопедичного підходу до структурування змісту освіти, на іншу мету вивчення мови – комунікативну. Передбачається, що її результатом повинна стати спроможність брати участь у комунікативних мовленневих видах діяльності та оперувати різноманітними комунікативними стратегіями.

Важливість використання компетентнісного підходу у практиці загальноосвітньої школи не викликає жодного сумніву, проте, як показало всеукраїнське опитування керівників шкіл у 2004 році, можливість формування сучасним змістом освіти необхідних компетентностей оцінюється ними як “посередня”. Таку оцінку поставили від 30,5 до 42,4% всіх опитаних керівників [4, с. 13]. При цьому одна з найважливіших результуючих вивчення мови – комунікативна компетентність – опинилась в списку на передостанньому місці – 34,3% [4, с. 14, діагр. 5].

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасна концепція компетентності презентує підхід, у якому тісно переплітаються ідеї когнітивної психології та психологічної теорії діяльності, за яким вважається, що склад індивідуальних рис індивіда є у найвищому ступіні змінним та піддається розвитку, який головним чином реалізується у формі збагачення (розширення) репертуару всіляких когнітивних та рухових навичок та вмінь – операційного складу діяльності [9, с. 55].

Міжнародними організаціями, що опрацьовують поняття компетентності (Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти/International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), програма Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади за темою: “Визначення та відбір компетентностей:

Одним з положень, на основі якого побудована технологія, є відповідність розвитку розумових здібностей молодших школярів у групових формах навчальної діяльності [3].

Висновки. Дослідження проблеми групової навчальної діяльності сьогодні перебуває на новому етапі свого існування, який передусім характеризується практичною реалізацією технології навчання в малих групах в сучасних школах. Якість шкільної освіти тісно пов'язана із якістю підготовки вчителя. Осмислення проблеми переорієнтації форм і методик навчально-виховної роботи на особистість учня приводить до необхідності підготовки майбутнього вчителя початкових класів до оволодіння методикою організації групової навчальної діяльності школярів. А вже навчання учнів у складі малих груп від початку й до кінця планується, прогнозується і здійснюється під керівництвом вчителя та за його активною участю.

Резюме. В статті розглядаються основні етапи дослідження групової навчальної діяльності школярів. Авторка аналізує теоретико-методичні етапи дослідження групової навчальної діяльності учнів в контексті соціальних змін в Україні. Вивчається розвиток даної проблеми в навчальній діяльності учнів молодшого шкільного віку як основи особистісної орієнтації навчально-виховного процесу на сучасному етапі розвитку суспільства.

Ключеві слова: Початкова освіта, група навчальна діяльність учнів.

Резюме. В статье рассматриваются основные этапы развития проблемы групповой учебной деятельности школьников. Автор анализирует теоретико-методические этапы исследования групповой учебной деятельности учеников в контексте социальных изменений в жизни Украины. Изучается развитие данной проблемы в учебной деятельности школьников младшего школьного возраста как основы личностной ориентации учебно-воспитательного процесса на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: Начальное образование, групповая учебная деятельность учащихся.

Summary. In the article the main stages of the development of the problem of junior pupils' group training activity are considered. The author analyses theoretical and methodical periods of research of pupils' group training activity in the context of social changes in Ukraine. Development of this problem in junior pupils' training activity as the basis to a problem of personality training in primary school is being researched.

Key words: Primary education, pupils' group training activity.

Література:

1. Бунеева Т.К. Проблемы коллективных форм обучения в педагогической теории и практике советской школы (1917-1971 гг.): Авторефер. дис. ...канд.пед.наук: 13.00.01 / НИИ общей педагогики АПН СССР. – М., 1975. – 22 с.
2. Нор Е.Ф. Технология организации групповой учебной деятельности. – Николаев, 1998. – 75 с.
3. Нор К.Ф. Групповая навчальна діяльність молодших школярів: історія, теорія, технологія: Науково-методичний посібник. – Миколаїв: Вид-во „Ілліон”, 2006. – 164 с.

формування мотиваційної сфери навчальної діяльності молодших школярів в особистісно-орієнтованій парадигмі навчання.

Ключові слова: мотив, мотивація навчальної діяльності, особистісно орієнтована парадигма навчання.

Summary. In the article an author examines the psihologi-pedagogical features of forming of motivational sphere of educational activity of junior schoolboys in the personality-oriented paradigm of teaching.

Keywords: motive, motivation of educational activity, personality - oriented paradigm of teaching.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
5. Пехота О.М., Старева А.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя. Монографія. – Миколаїв: Вид-во « Іліон», 2005. – 272с.
6. Пехота О.М., Кітченко А.З., Любарська О.М. тощо / За ред. О.М. Пехоти. – Освітні технології: Навч.-метод. посіб. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: Кн.1: - М.: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
8. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
9. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль « Направленность». – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
10. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 371

САМОВИРАЖЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА В МОВЛЕННЄВОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Богущ Алла

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, Одеса

Березовська Людмила

кандидат педагогічних наук, доцент, Івано-Франківськ

Постановка проблеми. Мовлення супроводжує всі види діяльності, воно є одним із компонентів творчої діяльності. Водночас творчість виявляється і в процесі мовленнєвої діяльності.

Творчість – це процес, діяльність, продукт; створення нових матеріальних духовних цінностей; сукупність новоствореного кимось; закриття; винахід. Творчість пов'язана з такими особистісними характеристиками, як активність та ініціатива, адже активність характеризує діяльнісний стан особистості. Тільки творча особистість може здійснювати творчу діяльність, результатом якої може бути створення матеріальних цінностей і творів мистецтва, відкриття в науці.

Елементи творчої діяльності, становлення її механізмів відбувається в дошкільному віці.

Мета статті: розкрити поняття «творчість», «мовотворча діяльність»,

«самовираження», «мовотворче самовираження», «мовна ігрова ситуація»; охарактеризувати засоби самовираження дітей в мовотворчій діяльності; предствити етапи і результати експериментального дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Мовленнєві творчі прояви, як засвідчують щоденникові записи мовлення дітей (А.Арушанов, Н.В.Гавриш, В.Родзіховська, К.Чуковський, С.Цейтлін тощо) виявляються досить рано. Відтак, до наукового обігу дошкільної галузі науки ввійшли такі терміни, як „словотворення“, „словесна творчість“, „мовленнєва творчість“, „словотворчість“.

Словесна творчість, як діяльність, що виникає під впливом художнього слова і сприймання довкілля, і пов'язана із самостійним складанням дітьми оповідань (зв'язних текстів): казки, розповіді, вірші, висловлювання.

Н.В.Гавриш увела в науковий обіг поняття „мовленнєвотворча діяльність“, яке вона розглядає як опосередкований мовою, оформлений у різних типах висловлювання процес оперування, комбінування уявленнями. Процес мовленнєвої творчості, творчої побудови у мовленні посилюється для більшості людей, які володіють певним лексичним запасом, а також мають життєвий, зокрема художній досвід і бажання, потребу сказати своє слово [3, с.26].

Мовленнєвотворча діяльність відбувається на рівні зв'язного висловлювання, є наступним після словотворчості етапом, на якому дитина здобуває знання про мову і мовлення, активно творчо ставиться до процесу опанування мови.

Мовленнєвотворчу діяльність дітей дошкільного віку Н.В.Гавриш визначає як діяльність, як через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відбиває почуття, уявлення, враження, образи уяви, що наявні художніми творами, сприйманням довкілля. Вищим щаблем мовленнєвотворчої діяльності, за її словами, є словесна творчість – спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення дитиною твору в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання [3, с.78-79].

Мовленнєвотворча діяльність дітей дошкільного віку виявляється в різноманітних формах: в сюжетно-рольовій грі – через сюжетоскладання, казкові, ігрові діалоги, сценарії; в пізнавальній діяльності – через вислови – міркування, вислови-пояснення, вислови-запитання. В образотворчій, музичній, конструктивній, театральній діяльності – через акомпанемент дій, їх коментар, словесне малювання; у спілкуванні з однолітками і дорослими – через само презентацію і фантазування; в художньо-мовленнєвій діяльності – через складання за власною ініціативою казок, оповідань, віршів, а також мовні ігри (дражнили, лічилки, скоромовки, загадки, заклички тощо).

Отже, мовленнєвотворча діяльність створює підґрунтя для самовираження дитини.

Термін „самовираження“ великий тлумачний словник сучасної української мови тлумачить як: „дія за значенням самовиражатися,

виховання, розуміння сутності людини і особистості, природи її розвитку можна вважати п'ятим етапом розвитку принципів групової навчальної діяльності учнів (кінець 80-х – до сьогодення). Для України це період теоретичного переосмислення та практичної реалізації навчання в малих групах в нових соціальних умовах і суспільних перетвореннях. Багато вчених і практиків звертаються до цієї проблеми, особливо до вивчення зарубіжного досвіду. В своїй статті ми звернемо увагу на внесок українських вчених в дослідженні принципів групової навчальної діяльності учнів.

Вивчення психолого-педагогічних закономірностей навчальної діяльності (роботи М.С.Кагана, О.А.Леонтьєва, Г.І. Щукіної та інш.), теоретичний аналіз діяльності малих груп у різних сферах виробництва стали основою створення О.Г.Ярошенко педагогічної концепції групової навчальної діяльності школярів. Основу концепції становить положення про те, що групова навчальна діяльність є підсистемою цілісної системи навчальної діяльності школярів, доповнює традиційний навчальний процес навчальним співробітництвом та взаємодопомогою, забезпечує учням роль активного суб'єкта процесу навчання [7, с.114].

Доцільність групової навчальної діяльності пов'язується з: потребою подолання негативного ставлення частини учнів до навчання, використовуючи їхні інтереси й здібності; безперервним зростанням обсягу навчального матеріалу, необхідного для засвоєння; потребою створення найкращих умов для виявлення і максимального розвитку можливостей й нахилів учнів як суб'єктів навчальної діяльності.

Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів розроблені в працях В.О.Вихрущ (оптимальним поєднанням всіх трьох загальних форм навчання на уроках в початкових класах), С.С.Задої (значення групової діяльності у навчанні шестирічок),

Нова освітня філософія визначила головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей учнів. Розв'язання цих актуальних проблем можливо лише на основі широкого застосування нових педагогічних технологій, технологій навчання, спрямованих на всебічний розвиток дитини.

Під технологією навчання розуміється сукупність прийомів, дій учнів, які виконуються у певній послідовності, дозволяючи реалізувати певні дидактичні системи [3, с.37]. Навчання в малих групах передбачає сукупність прийомів, об'єднаних загальною логікою пізнавальної і організаційної діяльності учнів, і дозволив К.Ф. Нор визначити основні технологічні шляхи організації групової навчальної діяльності молодших школярів і способи ефективного впровадження роботи в малих групах в навчальних процесі початкової школи. Було визначено що, групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителя і в співпраці з учнями [2, с.14].

Радянському Союзу. Перед вченими і педагогами-практиками у черговий раз встало завдання розробки шляхів удосконалення навчально-виховного процесу. Потреба набувати знання найкращим чином стимулюється тоді, коли людина повинна навчитися інших, надати їм допомогу у навчанні. Так, уся методика виховання колективу В.О. Сухомлинського була спрямована на те, щоб асоціювати особисті переживання дітей з їхніми колективними почуттями та бажаннями й на цій підставі розвивати в кожній дитині гуманістичні потреби, потреби спілкуватися з однолітками, прагнення робити добро людям [6, с. 560 – 561].

Зросла увага дослідників до групової організації навчання (В.К.Дьяченко, М.Д.Віноградова, В.В.Котов, І.Б.Первін, І.М.Чередов), самостійної роботи (О.А.Нильсон, П.І.Підкасистий), пізнавальної активності школярів (Л. П.Аристова, М. О.Данилов, Т. І.Шамова). Як засіб індивідуалізації та диференціації навчання трактують діяльність групових суб'єктів А.О.Кирсанов, І.Т.Огородніков, І.Унт. В.В.Давидов розглядає діяльність малих груп як необхідну складову учіння школярів. Г.А.Цукерман наголошує, що групова навчальна діяльність необхідна для формування рефлексивних дій учнів, формування їх власної самооцінки навчальної діяльності, яка ефективно формується через взаємну оцінку, бо оцінка вчителя не в повній мірі сприяє становленню оціночних функцій учнів [5].

Досліджуючи групову навчальну діяльність учнів цих часів ми виявили значний науковий доробок українських вчених - А.М.Алексюк (загальні та конкретні форми організації навчання), В.І.Войтко (особистісно-рольовий підхід до учіння школярів), А.В.Мудрик (спілкування учнів у процесі групової діяльності) та інші.

Завдяки працям вчених поряд з підтримкою і розширенням ідей дослідно-експериментальної роботи, виконаної естонськими вченими, відбулося збагачення теорії і практики групового навчання тим, що навчання у складі малих груп справляє позитивний вплив на виховання школярів; може застосовуватись в позакласній роботі; групова навчальна діяльність реально здійснюється в початковій школі; вчителів необхідно спеціально готувати до організації групової навчальної діяльності учнів [7, с. 53]. Але незважаючи на це, серед вчених та педагогів - практиків досі відсутня єдність у поглядах на групову навчальну діяльність як дидактичну категорію, не знаходиться необхідного відображення активна позиція школяра як суб'єкта власного учіння.

У питанні практичного застосування групової роботи на цьому періоду розвитку нашої країни, на відміну від зарубіжної, істотно зволікає. Зарубіжні країни в розв'язанні цих питань пішли далеко вперед.

За кордоном наприкінці 70 – початку 80-х років з'являються перші описи навчання у співробітництві вже на рівні технології (Велика Британія, Канада, Японія, Ізраїль). Значущим явився ефект соціалізації, формування комунікативних вмій школярів: діти мали можливість спільно працювати, творити, допомагати один одному.

Етапом звільнення від ідеологізації та політизації процесу навчання і

розкривати своє „Я“, свою індивідуальність; виявляти (переважно у художній творчості, в художньому образі) свої думки, настрої, переконання" [2, с.1098].

Психологічний словник „самовираження" розглядає у двох значеннях: 1. Від реагування зовні своїх внутрішніх почуттів, переконань, настанов і т.ін. У багатьох сучасних психотерапевтичних напрямках вважається, що таке виявлення має терапевтичну цінність. 2. Будь-яка поведінка, що здійснюється для чистого задоволення особистості [5, с.142].

Суттєвою ознакою самовираження є індивідуальна творча свобода особистості. Творча свобода – це якість внутрішнього світу людини. В науці існує декілька визначень цього феномена. Так, Р.М.Чумічева виокремлює такі, що найбільше притаманні художньо-творчій свободі особистості, а саме: взаємозалежні структурні елементи духовного світу: раціональної, емоційно-чуттєвої, вольової сфер (Н.Е.Андрюшина); суб'єктивні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості (С.В.Бондаревська); „відсторонення від власного „Я" та його злиття зі світом цінностей" (Ю.Г.Волков, В.С.Полікарпов); виникнення усвідомленої картини світу (Л.С.Виготський); базис особистісної культури, що увібрав цінності пізнання, перетворення переживання [6].

На думку Р.М.Чумічевої, творча свобода дитини може бути виражена в художньо-естетичній діяльності, емоційно-естетичному ставленні до світу, культурно-мовленнєвих комунікаціях, рефлексії. Фактори, що позитивно впливають на розвиток творчого мовленнєвого самовираження, за Р.М.Чумічевою, є врахування індивідуальних властивостей дітей, адекватність у виборі методів, форм і засобів творчої діяльності, створення умов для свободи самовираження.

Самовираження виконує декілька функцій, а саме: терапевтичну; художньо-естетичну, емоційно-експресивну, демонстраційну, комунікативну. Процес самовираження допомагає людині комплексно подати себе і свою діяльність іншим людям і одержати від цього задоволення, пережити ситуацію успіху. Саме це дало підставу медикам стверджувати, що творче самовираження є профілактикою захворювань і стимулом до позитивного настрою, переживанню ситуації успіху. А таким учнем, як МС.Бурно і В.Руднев, увести в науковий обіг нове поняття „Терапія творчого самовираження". Процес терапії творчого самовираження може виявлятися у створенні художніх творів; творчому колекціонуванні; творчою мандрівкою в минуле; ведення щоденника; творчий пошук одухотвореного в повсякденному бутті (привнесення чогось свого, індивідуального у будь-яку справу) [1].

Провідним видом діяльності дітей дошкільного віку є „самодіяльна гра" (за термінологією Я.О.Парамонової), яка дозволяє дитині реалізувати себе як особистість, тобто само реалізувати і самовиявити себе і своє ставлення до навколишнього [6]. Отже, гра виконує функції само презентації, самовираження і самореалізації дитини. Функція само презентації виступає в умінні дитини у процесі гри „подати себе" у певній

ролі, виявити знання, вміння і навички, адекватні взятій на себе ігровій ролі. Функція само презентації у грі полягає в тому, що дитина має можливість реалізувати свій творчий потенціал, пізнати себе через відтворення різних образів. Тут виявляється мовленнєва компетенція дитини, знання, вміння і навички.

Функція самовираження у грі полягає у виявленні особистісного ставлення до свого героя. Дитина перевтілюється в того, кого вона зображує, і намагається глибше передати образ героя та показати власне ставлення до нього. Функції самореалізації і самовираження виявляються у сюжетно-рольових творчих іграх та ігрових ситуаціях, які створюються за змістом художніх творів, казок чи уявних ігрових мовленнєвих ситуаціях.

У дослідженні були використані ігрові мовленнєві ситуації за змістом художніх творів.

Під мовленнєво-ігровою ситуацією ми розуміємо ситуацію, що виникла між дітьми у процесі творчого відображення ними змісту знайомого художнього твору, яке супроводжується діалогічним або монологічним мовленням, ігровими діями, розподілом ролей, застосуванням дитиною мовних і немовних засобів виразності, які, у свою чергу, є засобом самовираження.

Творче самовираження дитини дошкільного віку ми розуміємо як уміння розкрити своє власне „Я“, виявити у творчій розповіді свою

індивідуальність і неповторність стосовно інших дітей; це вміння передати через засоби художньої виразності (мовні і немовні) свої емоції і почуття, свій натрій і переживання, свої власні думки і фантазії; вміння дитини шляхом творчого пошуку знаходити нове вирішення даної проблеми, вміння творчо та оригінально мислити, передавати свої думки словами і діями, створювати нестандартні мовленнєво-ігрові ситуації.

У дослідженні брали участь діти старшого дошкільного віку.

Було виокремлено засоби творчого мовленнєвого самовираження дитини. Серед них: мовні засоби – образні вирази, приказки, прислів'я, зачини і кінцівки, порівняння, пісеньки, звуконаслідування (імітація), – інтонаційні засоби виразності. Немовні засоби виразності: міміка, жести, рухи, дії, покази.

Відомо, що будь-яка творча діяльність дитини супроводжується емоціями і почуттями, тобто відбувається на певному емоційному тлі, яке здебільшого буває позитивним (у ситуації успіху) або подекуди і негативними (у ситуації неуспіху). Відтак, при організації експериментального навчання враховувалась також ситуація успіху. Відомо, що будь-який успіх особистості пов'язаний насамперед з позитивними емоціями, почуттями радості, задоволення від успішного виконання будь-якої діяльності. Особливо важливим є такі ситуації успіху для дитини дошкільного віку, яка своїм психологічним складом є надзвичайно емоційною істотою. Пам'ятаючи про позитивні емоції від попередньої діяльності, дитина охоче буде виконувати і наступну діяльність, стимульовану мовленнєвими ситуаціями успіху. У цьому зв'язку ми намагались перетворити результат попередньої діяльності дітей,

школах весь час відбувався розвиток й урізноманітнення цього перспективного виду навчальної діяльності. Значний внесок у розвитку теорії групової навчальної діяльності зробили французькі вчені-педагоги К.Гарсія, С.Френе, Р.Галь, Р.Кузіне, польські вчені В.Оконь, Р.Петриківський, американські – Д.Джонсон, Р.Джонсон, Р.Славін та інші.

Завдяки діяльності Міжнародного координаційного центру (початок 60-х) на міжнародному рівні розглядалися питання цілковитої залежності ефективності організації групової роботи від ставлення вчителів до неї, ступеня їхньої обізнаності та переконаності як у соціальних і психологічних, так і в педагогічних перевагах групової роботи. Головною метою роботи його було показати значення, місце і роль групової навчальної діяльності у житті школи майбутнього. Завданнями ставились: популяризація, поширення дослідницької роботи; сприяння впровадженню у шкільну практику методів й прийомів групової діяльності школярів. Під егідою центру відбулося два симпозіуму з проблем групової діяльності у школі. Питання організації та здійснення групової роботи учнів зазнавали на симпозіумах всебічного розгляду. В роботі їх взяли участь представники багатьох країн світу, а також з СРСР (К.Н.Волков).

Міжнародні симпозіуми були поштовхом для зосередження уваги радянської педагогіки на групової навчальної діяльності. Роботи А.А.Кирсанова, І.Е.Унта, Х.Й.Лійметса здійснювалося на нових психофізіологічних, психічних, педагогічних і соціальних засадах. Цьому дали основу роботи психологів і фізіологів П.К.Анохіна, П.П.Блонського, Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, К.В.Судакова, Б.Ф.Ломова.

Група естонських педагогів, яка була очолювана Х.Я.Лійметсом, спільно з учителями-експериментаторами здійснили дослідно-експериментальну роботу. Вона включала дослідження ефективності діяльності малих груп на заняттях з гуманітарних дисциплін: географії, історії, російської та естонської мов, а також з математики. Результати їх роботи, які були опубліковані в журналах „Советская педагогика” (1968, 1970, 1972 рр.), довели, що діяльність малих груп учнів, створених з дидактичною метою, повинна відродитись у навчально-виховному процесі школи.

Незважаючи на вагомий внесок естонських педагогів у розв'язання питань групової діяльності школярів, імперативна педагогіка тих часів не сприяла широкому використанні її у школі, більшість учителів радянської школи не поспішала збагачувати власний досвід новою ідеєю. Вчені вважають причиною цього і недостатньо розроблену дидактичну концепцію групової навчальної діяльності учнів; не були створені пакети дидактичних матеріалів для окремих навчальних дисциплін та методичні рекомендації для вчителів з організації навчального процесу в умовах групового навчання [7, с.50]. Слід вважати, що й тому не було необхідності в підготовці майбутнього вчителя до організації цього виду навчальної діяльності учнів.

Четвертий етап. Звернення до ідеї групового навчання співпадає з початком запровадження обов'язкової середньої освіти в колишньому

діяльності почався у 20 роки ХХ ст. Це період активних пошуків форм, методів і систем навчання. Наукові роботи психологів П.П.Блонського, Л.С.Виготського, Л.С.Рубінштейна та інших видатних вчених створили освіті умови для розвитку теорії і практики групової навчальної діяльності учнів.

Принципи роботи малих груп розглядаються на рівні соціального, педагогічного, психологічного експериментів. Інтерес до дослідження малих груп у різноманітних сферах соціального життя виник у зв'язку з тим, що ефективність будь-якої діяльності залежить від цілеспрямованих зусиль не лише окремих осіб, а й тих груп, в які вони об'єднані для досягнення мети діяльності. Першими дослідження малих груп почали здійснювати американські психологи (В.Меде, Ф.Оппорт). Переслідувалася мета з'ясувати, що втримує людей у групі, що зміцнює чи послабляє зв'язки між ними. На підставі цих досліджень був зроблений висновок, що загальна ефективність діяльності малих груп перебуває у прямій залежності від того, „поруч” чи „рядом” діють індивіди [4, с.8].

Ідея навчання в співробітництві, в малих групах, була важливим елементом прагматичного підходу до освіти в філософії американського вченого, професора філософії Колумбійського університету (Нью-Йорк, США) Джона Дьюї (1859 – 1952).

У ці роки широко розповсюджується Дальтон-план (Елен Пархерст, США), його модифікація лабораторно-бригадний спосіб (форма) навчання (колишній СРСР) та ідеї парного навчання О.Г.Ривіна (СРСР).

Однак, педагогічна теорія і практика в радянські часи нашої країни характеризується несистематичністю й фрагментарністю. Так у 20-і роки ХХ ст. в школах Радянського Союзу групову форму навчання намагалися зробити універсальною. Дослідники цих часів, розкриваючи педагогічну цільність і методику організації навчальної діяльності малих навчальних груп, дотримувались важливого принципу групового навчання – забезпечення бажаного для учасників групової діяльності спілкування та відведення більшого часу на самостійну роботу. Це слід визначити цінним для навчального процесу. Але в дійсності масово групова навчальна діяльність учнів не увійшла в практику тогочасних шкіл. Як свідчить аналіз літературних джерел, причина полягає в відсутності належної експериментальної перевірки, недооцінки ролі вчителя у педагогічному процесі [1].

Історичні умови 20-х років диктували головне завдання народної освіти – ліквідація безграмотності. У шкільній практиці тих часів панування вербальних методів навчання не залишали місця для конструктивного спілкування і співпраці учнів, а авторитаризм шкільної політики сприяв тому, що групова навчальна діяльність не поширювалась і не вдосконалювалась.

Значним теоретико-методичним етапом дослідження групової навчальної діяльності школярів є третій. Він охоплює кінець 50-х – кінець 60-х років. На відміну від радянської школи, де групова навчальна діяльність на багато років зникла з навчального процесу в зарубіжних

пов'язану з її самовираженням, в позитивні емоційні стимули для виконання творчих завдань у наступних мовленнєвих ігрових ситуаціях.

Навчання дітей творчого мовленнєвого самовираження відбувалося за чотирма етапами. На першому етапі, когнітивно-збагачувальному – знайомили з текстами художніх творів, збагачували словник дітей образними виразами, текстами зачинів і кінцівок, мовними і немовними засобами виразності.

Метою другого, мовленнєво-репродуктивного етапу було стимулювання дітей до відтворення змісту художніх творів, з використанням засобів творчого мовленнєвого самовираження в ігрових казкових ситуаціях. На цьому етапі діти розігрували ігрові мовленнєві ситуації за змістом творів писали листи позитивним та негативним героям, відтворювали уявлю вальний діалог з героями художніх творів.

Третій етап, мовленнєво-креативний був спрямований на активізацію творчого мовленнєвого самовираження в різноманітних мовленнєвих ситуаціях за змістом художніх творів.

Четвертий етап – креативно-ігровий передбачав самостійне складання дітьми творчих розповідей за сюжетами творів, театралізовані ігри, ігри-драматизації. Провідними формами навчання виступили ігри за сюжетами художніх творів, ігри-драматизації, інсценування.

Було визначено педагогічні умови розвитку творчого мовленнєвого самовираження дітей в ігрових казкових ситуаціях: занурення дітей у світ художнього тексту; максимальна мовленнєва активність дітей у роботі з текстом; наявність позитивних емоційних стимулів у складанні творчих розповідей; створення ситуацій успіху в мовленнєво-ігровій діяльності дітей; стимулювання творчого мовленнєвого самовираження і творчої ініціативи дітей в Ігрових ситуаціях.

Як засвідчили результати прикінцевого етапу дослідження, діти експериментальної групи досягли високого (16%) і достатнього (22%) рівнів сформованості творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових мовленнєвих ситуаціях. Високий рівень був характерний для 2% дітей, до достатнього рівня сформованості творчого мовленнєвого самовираження піднялося 4% дітей, на середньому рівні знаходилися 345 старших дошкільників і на низькому рівні сформованості творчого мовленнєвого самовираження перебували 50% дітей.

Висновки. Отже, результати експериментального дослідження довели, що художній текст стимулює дітей до творчого мовленнєвого самовираження в ігрових ситуаціях.

Резюме. В статті розкриваються поняття «творчество», «речетворческая деятельность», «самовыражение», «речетворческое самовыражение», «речевая игровая ситуация»; характеризуються средства самовыражения детей в речетворческой деятельности; представлены этапы и результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: творчество, речетворческая деятельность, самовыражение, речетворческое самовыражение, речевая игровая ситуация

Резюме. У статті розкриваються поняття «творчість», «мовотворча

діяльність», «самовираження», «мовотворче самовираження», «мовна ігрова ситуація»; характеризуються засоби самовираження дітей в мовотворчій діяльності; представлені етапи і результати експериментального дослідження.

Ключеві слова: мовотворча діяльність, самовираження, мовотворче самовираження, мовна ігрова ситуація

Summary. Concepts «creation», «activity», «self-expression», «vocal playing situation, open up in the article»; facilities of self-expression of children are characterized in activity; the stages and results of experimental research are presented.

Keywords: creation, activity, self-expression, vocal playing situation.

Література

1. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. – М.: Академический проект, 1999.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Під ред. В.Т.Бусел. – К.: ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.
3. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. – Донецьк: Лебідь, 2001. – 218 с.
4. Луцан Н.І. Мовленнєва ситуація як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників // Наука і освіта. – 2002. – №3-4. – С.86-89.
5. Психологічний словник / За ред. В.І.Войта. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
6. Чумичёва Р.М. Творческая свобода ребенка как проявление его внутреннего мира // Воспитание школьников. – 2000. – №5.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 371

ИНТЕГРАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ФИНАНСОВОГО СОСТОЯНИЯ СЕЗОННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

*Болкунов Игорь Алексеевич,
кандидат физико-математических наук
Евпаторийский педагогический факультет*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. Все субъекты рыночных отношений заинтересованы в однозначной оценке, как результатов своей деятельности, так и конкурентоспособности, надежности своих партнеров. Таким образом, особое место в системе анализа финансового состояния предприятий занимает обобщающая оценка деятельности, которая объективно и достоверно отражает результаты взаимосвязанных хозяйственных процессов и учитывает все важнейшие показатели финансовой и хозяйственной деятельности. Однако интегральное (рейтинговое) оценивание предприятий разных отраслей имеет свои особенности. Большинство показателей деятельности предприятий крымского региона связаны с рекреационными возможностями полуострова и подвержены резким сезонным колебаниям. Таким образом, к специфике предприятий Крыма следует отнести отчетливо выраженную сезонность деятельности. Эта специфическая черта приводит к необходимости адаптации методик интегральной оценки финансового состояния для большинства крымских предприятий.

Анализ основных исследований и публикаций. Проблемам

І.М.Чередова. Дидактичні питання групової навчальної діяльності молодших школярів розроблені в працях В.О.Вихрущ, Н.М.Брунчукової, Е.С.Задої; основні технологічні шляхи і засоби ефективного впровадження роботи в малих групах в навчальний процес початкової школи розкриті в працях К.Ф.Нор.

Посилаючись на результати досліджень вчених (К.Ф.Нор, О.В.Кузьміна), в початковій школі групова робота на уроці явно недооцінюється, її питома вага в різних вчителів має значні коливання. Відмічена найменша спільність думок учителів щодо використання групових форм роботи. Основне місце на уроках посідає традиційна фронтальна робота. Відведення малої частки часу для групової навчальної діяльності на уроці можна пояснити недостатнім її теоретичним обізнанням, що не дає змоги створити в середовищі вчителів стійкого позитивного ставлення до цієї форми роботи молодших школярів.

У педагогіці та психології вищої школи інтенсивно розробляються проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, накопичений багатий досвід підготовки студентів до навчально-виховної роботи у школі першого ступеня (Н.М.Бібік, В.І.Завіна, І.Казанжа, О.Кіліченко, О.Я.Савченко, Л.О. Хомич тощо). Узагальнюючи дослідження вчених, усвідомлюється наявність проблеми впровадження підготовки до організації групової навчальної діяльності учнів у майбутнього вчителя початкових класів.

Метою статті є аналіз історико-педагогічних аспектів групової навчальної діяльності учнів та визначення шляхів, які б сприяли її загальному поліпшенню в контексті тих соціокультурних процесів, що відбуваються в сучасному українському просторі.

Виклад основного матеріалу. Групову навчальну діяльність не можна назвати новим явищем у шкільній педагогіці. Питання організації навчальної діяльності школярів стояли перед суспільством протягом всього історичного шляху розвитку Української держави і вирішувались у залежності від її економічних та соціальних умов. Перший крок в осмисленні групової навчальної діяльності учнів був зроблен в кінці XVIII – початку XIX ст.. Це були ідеї видатних представників гуманістичного і демократичного напрямку в західноєвропейській педагогіці Ж-Ж Руссо (1712 – 1778) та Й.Г.Песталоцці (1746 – 1827) про вільний розвиток і виховання людини, визначення й врахування індивідуальних особливостей учнів та їх реалізація на практиці. Й.Г.Песталоцці стверджував, що вмиле поєднання індивідуальної і групової навчальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей, а їх активність і самодіяльність підвищує ефективність уроку, сприяє розвитку здібностей дитини [3, с.27]. Англійськими педагогами А. Беллом (1753 – 1832) й Дж. Ланкастером (1778 – 1838) була розроблена і впроваджена система взаємного навчання. Але вона була засуджена Й.Г.Песталоцці та його послідовниками за відсутність дидактичного матеріалу й низьку підготовку так званих “вчителів”.

Другий етап вивчення і масового впровадження групової навчальної

щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки” передбачено суттєвий перегляд концепції створення стабільної і ефективної освітньої системи, яка визначає сукупність властивостей суб’єкта діяльності, його професійний рівень компетентності і готовність займати в майбутньому соціальний рівень адекватний здібностям і кваліфікації.

Підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів сприяє соціальному замовленню української нації, української держави на виховання самодостатньої особистості, здатної діяти на основі усвідомленої позиції.

Пріоритетним в школі першого ступеня становиться оволодіння оперативними інтелектуальними загальнонавчальними вміннями, розвиток особистості молодшого школяра. Здатність учнів трансформувати, здійснювати перенос знань у нових умовах у більшій мірі і визначають значення нового поняття "компетентність", що з’явилося у школі з початком модернізації. Становлення і розвиток компетентної в різних видах діяльності особистості розглядається як мета освітнього процесу в школі. Нові психолого-педагогічні підходи дозволили ширше і глибше досліджувати навчальну діяльність молодших школярів. Згідно з Концепцією 12-річної школи, у зв’язку із запровадженням Закону України "Про загальну середню освіту" у навчальному процесі все більшого значення набуває функція – навчити дитину навчатися, самостійно здобувати інформацію, оволодівати знаннями, виробити навички і зацікавленість у цьому, навчити використовувати знання, отримані всіма шляхами, в своїй практичній діяльності - в професійній, в громадській, в побуті.

Пошук конструктивних шляхів вирішення завдань особистісно орієнтованого навчання, підвищення ефективності навчального процесу в початковій школі привертає увагу до групової організації навчання (форма організації навчання в малих групах учнів при опосередкованому керівництві вчителем), в основі якої покладені: спільна для всіх учасників групи мета і план виконання навчальних операцій; спільний розподіл ними об’єктів діяльності; обговорення і вибір способів вирішення навчальних завдань; взаємодія, співробітництво, взаємозалежність учасників групи, взаємодопомога; рефлексивна діяльність.

Аналіз досліджень. Питання про групову навчальну діяльність в вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі посідає важливе місце тому, що її використання обумовлено реальними можливостями зворотного впливу спільної діяльності на формування взаємовідносин у групах (А.П.Петровський, Л.І.Уманський), підвищення успішності навчання (Н.В.Клюєва, О.Г.Ярошенко), результативності індивідуальної діяльності школяра (П.Г.Лузан, Н.А.Мирошніченко, В.О.Моляко), становлення його як індивідуального суб’єкта навчання (В.В.Давидов, А.К.Дусавицький, Г.А.Цукерман). Вагомий внесок в розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності внесли дослідження В.К.Дьяченка, В.В.Котова, Х.Й.Лийметса,

применения комплексных интегральных оценок результатов деятельности или отдельных аспектов деятельности предприятия посвящены многочисленным работы зарубежных и украинских авторов: Альтмана Е., Бивера У., Таффлера Р., Сайфулина Р.С., Кадыкова Г.Г., Зайцевой О.П., Терешко О и других. На страницах научных периодических изданий Крыма задачи использования интегральных оценок решались Клементьевой О.Ю. [1] для оценки финансового состояния промышленного предприятия, Ивановой М.И. [2] для оценки эффективности использования оборотных средств. Коробковым Д.В. [3] рассматривался выбор базы коэффициентов для расчета индекса инвестиционной привлекательности в зависимости от целей инвестирования.

Нерешенные проблемы. Задача интегрального (рейтингового) оценивания деятельности сезонных предприятий ранее в литературе не рассматривалась. Возможные ошибки и погрешности в случае применения предлагаемых методик комплексного оценивания не анализировались. Из общих соображений, очевидно, что расчет интегрального (рейтингового) показателя в случае осуществления предприятиями сезонной деятельности должен быть модифицирован. В противном случае, использование результатов интегрального оценивания деятельности приведет к ошибкам в принятии управленческих решений.

Цели и задачи. Автор выполнит анализ возможных ошибок, возникающих при использовании предлагаемых методик расчета интегрального (рейтингового) показателя по данным годовой финансовой отчетности и предложит модификацию методик расчета интегрального показателя финансового состояния для предприятий с сезонным характером деятельности.

Изложение основного материала. В Украине разработана и действует методика интегральной оценки инвестиционной привлекательности предприятий и организаций, разработанная Агентством по предупреждению банкротства предприятий и организаций [4]. Определение коэффициентов, используемых при расчете интегрального показателя финансового состояния предприятия, базируется на информации, приведенной в годовой финансовой отчетности предприятий и организаций. В качестве базовой системы показателей, для расчета интегральной характеристики могут быть выбраны следующие группы показателей [4]: показатели оценивания имущественного состояния; показатели оценивания финансовой устойчивости (платежеспособности); показатели оценивания ликвидности активов; показатели оценки прибыльности; показатели деловой активности; показатели оценки рыночной активности;

В таблицах 1 – 6 приведен набор показателей для каждой группы, формула расчета и информационное обеспечение расчета.

Далее, используя эту систему показателей, годовую финансовую отчетность предприятий и организаций, можно исследовать вопрос о мультиколлинеарности показателей, установить веса для каждой группы

или для каждого конкретного показателя, определить методику стандартизации показателей и рассчитать интегральный рейтинговый показатель.

Отметим два взаимосвязанных обстоятельства, связанные с сезонностью деятельности, и затрудняющие интегральное оценивание финансового состояния. Во-первых, на протяжении года объемы деятельности, ее интенсивность, количество используемых ресурсов значительно различаются по кварталам отчетного года. Задачей интегрального оценивания является расчет показателя характеризующего общий, усредненный результат за финансово-хозяйственный год. Во-вторых, для оценки большей части показателей, приведенных в таблице, используется отчетная форма № 1 «Баланс». Рассмотрим более подробно этот элемент финансовой отчетности.

В соответствии с Законом Украины «О бухгалтерском учете и финансовой отчетности в Украине» целью составления баланса, как элемента финансовой отчетности, является предоставление пользователям для принятия решений полной, правдивой и непредвзятой информации о финансовом положении предприятия. Действующее законодательство Украины содержит вполне реальные требования к отчетной информации: полезность для принятия решений пользователями, отсутствие ошибок и искажений, однозначность толкования и возможность сравнения отчетности предприятия за разные периоды, а также различных предприятий за один и тот же отчетный период. Тем не менее, требования законодательства не всегда могут выполняться и способствовать принятию обоснованных решений из-за ограничений бухгалтерского баланса. К таким ограничениям можно отнести [5]:

1. Баланс историчен по своей природе. Он отражает итоги финансово-хозяйственной деятельности на момент составления финансовой отчетности.

2. Баланс отвечает на вопрос, что представляет из себя предприятие на данный момент, но не отвечает на вопрос, в результате каких операций и событий, произошедших в течение отчетного периода, сложилось такое положение.

3. Баланс фиксирует состояние источников и имущества предприятия на данный момент в соответствии с избранной учетной политикой. Вариативность информации бухгалтерского баланса является следствием возможности выбора предприятием различных инструментов учетной политики, а также подхода к отражению тех или иных объектов в бухгалтерском учете. Одни и те же хозяйственные операции в учете различных предприятий могут быть отражены по-разному.

4. Интерпретация балансовых показателей возможна только с привлечением данных об оборотах. Велики или малы суммы по какой-либо статье можно оценить лишь после сопоставления балансовых сумм с соответствующими суммами оборотов.

5. Баланс – это свод моментных показателей на конец отчетного периода и в силу этого не отражает адекватно состояние средств и

Взаємозв'язки музею і освітньо-виховних закладів реалізуються у сферах навчальної, позакласної та позашкільної діяльності. Реалізація освітньо-виховного потенціалу музею вимагає відповідної фахової компетентності і тому потребує цілеспрямованої підготовки майбутнього вчителя до виховної, навчальної та інших видів професійної діяльності.

Висновки. Здійснення музейно-педагогічної діяльності як компонента виховання базується на загальнопедагогічних принципах, зокрема: педагогічної підтримки соціалізації і культурної ідентифікації особистості; забезпечення єдності загальнолюдського і національного, залучення учня до простору культури; сприяння становленню особистості, особливо в індивідуальному ціннісному самовизначенні.

Резюме. В статті розглядається освітньо-виховний потенціал музею як средство воспитания, а также необходимость функционирования музеев как центров подготовки будущих учителей к воспитательной работе.

Ключевые слова: музей, музейно-педагогическая деятельность, воспитание.

Резюме. У статті розглядається освітньо-виховний потенціал музею як засіб виховання та необхідність функціонування музеїв як осередку підготовки майбутніх учителів до виховної роботи.

Ключові слова: музей, музейно-педагогічна діяльність, виховання.

Summary. The article deals with educational potential of museum as upbringing means and museum functioning as centre of teacher training to upbringing.

Keywords: museum, museum-pedagogical activity, upbringing.

Література

1. Коваль М. Об изучении “обратной связи” // Советский музей. – 1988. – № 1. – С. 54-56.
2. Нагорський Н.В. Музейная педагогика и музейно-педагогическое пространство // Педагогіка. – 2005. – № 5. – С. 3-12.
3. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії: Навчально-методичний посібник: У 2 ч./За ред. А.М. Бойко. – Ч. 2. – К.: ВІПОЛ; Полтава: АСМІ, 2004. – 504 с.

Подано до редакції 12.01.2007

УДК 378

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЕТАПИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Ратовська Світлана Вікторівна

аспірантка РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”, м. Ялта

Постановка проблеми. Подальші соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців. Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державною програмою “Вчитель”, “Національною доктриною розвитку освіти в Україні в XXI ст.”, “Декларацією про європейський простір для вищої освіти”, “Засадами реформування педагогічної освіти”, Наказом Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Програми дій

Позашкільна виховна робота передбачає цілеспрямовано організовану та керовану вчителем колективну або групову роботу з учнями за межами навчально-виховного закладу, метою якої є забезпечення умов для творчого, інтелектуального та духовного розвитку особистості, педагогічно доцільної організації вільного часу школярів.

Формами позашкільної виховної роботи з використанням музейного потенціалу є екскурсії до музеїв, красназвччі експедиції, відвідування художніх майстерень, вернісажів, виставок, галерей мистецтв, зустрічі з митцями, видатними людьми тощо.

У процесі організації взаємодії суб'єктів музейно-педагогічної діяльності в ході навчальної, позакласної і позашкільної роботи важливою передумовою досягнення мети виховання виступає формування виховуючих відносин. Як зазначає провідний вітчизняний дослідник особистісно-гуманістичної парадигми виховання А. Бойко, результатом відносин, основою яких є гуманістична суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога й учня, побудована на основі взаємоповаги, співробітництва і співтворчості, є прагнення до особистісного зростання, самореалізації і самотворення. Таким чином, виховуючі відносини є інтегруючим фактором, який об'єднує педагога й учня у цілеспрямованій діяльності над досягненням навчальних, виховних і розвиваючих цілей.

У підготовці майбутніх учителів до виховної роботи у вищих навчальних закладах освіти використовуються музейно-педагогічні програми – науково і методично обґрунтовані проєктувальні технології, що мають комплексний характер із урахуванням специфіки музею, вікових особливостей аудиторії та забезпечують поетапне і послідовне виховання, навчання, розвиток особистості музейними засобами. Музейно-педагогічні технології виступають як логічне і практично доцільне конструювання освітньо-виховного процесу в умовах музейного середовища.

Отже, сучасне розуміння актуальних завдань виховання, узагальнення зарубіжного та вітчизняного досвіду музейно-педагогічної діяльності дозволяє визначити поняття „музейно-педагогічна діяльність” як послідовну, системно організовану, науково обґрунтовану, цілеспрямовану творчу суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога й учня (студента), спрямовану на забезпечення єдності виховання, навчання, розвитку особистості в умовах музейного середовища. Головною метою цієї взаємодії є здійснення виховного процесу у музеї на основі педагогічних принципів і закономірностей, моделювання нових напрямів і способів залучення особистості до пізнання історико-культурної спадщини, виховання цілісної творчої особистості на основі гуманістичних цінностей людства.

Таким чином, освітньо-виховний потенціал музею розкривається у таких основних напрямках: 1) виховання на основі здобутків національної і загальнолюдської культури; 2) засвоєння та поглиблення знань, формування вмінь і навичок у різних галузях людської життєдіяльності; 3) розвиток творчих здібностей і створення умов для самотворення і самовдосконалення особистості.

имущества предприятия в течение отчетного периода.

6. Валюта баланса представляет собой достаточно условную величину и не отражает фактическую сумму средств, которыми реально располагает предприятие. То есть баланс не представляет информацию об истинной стоимости имущества предприятия в силу следующих обстоятельств: балансовая стоимость основных средств, нематериальных активов, финансовых инвестиций, производственных запасов и других объектов не всегда совпадает с их текущей стоимостью; в балансе не отражается имущество, на которое у предприятия отсутствует право собственности, например находящееся во временном пользовании, в операционной аренде.

7. Весьма актуален для учета и анализа вопрос о степени агрегированности баланса. Уровень агрегированности данных определяет степень аналитичности баланса. Причем, чем выше уровень агрегированности, тем меньше аналитичен баланс.

8. Финансовое положение предприятия находится под влиянием не только факторов финансового характера, но и многих факторов, вообще не имеющих стоимостной оценки.

В случае сезонного предприятия некоторые из указанных ограничений баланса проявляются особенно сильно.

Так было отмечено, что интерпретация показателей баланса возможна только с привлечением данных об оборотах. При этом важно выявить соизмеримость того, что и того с чем выполняется сравнение. Если говорить об оборотах, то показатель чистого дохода, к примеру, для предприятий санаторно-курортной сферы, за разные кварталы года может различаться в сто и более раз. Форма № 2 «Отчет о финансовых результатах» предоставляет показатель чистого дохода, накопленный за год и не учитывающий существенных различий в объемах и характере деятельности. В то же самое время баланс такого предприятия за год, т.е. на 1 января года следующего за отчетным, дает состояние источников формирования и имущества предприятия, которое практически не осуществляет финансово-хозяйственной деятельности. Расчет соотношений доходов и балансовых показателей, в таком случае, приведет к систематическим ошибкам и принятию неверных управленческих решений.

Также было отмечено, что баланс не отражает состояние средств предприятия в течение отчетного периода. Для сезонных предприятий это означает, что состояние источников формирования имущества и самого имущества в периоды самой высокой активности финансово-хозяйственной деятельности при традиционном информационном обеспечении расчетов – годовой финансовой отчетности – не будет учтено. Здесь снова видны причины возникновения систематических ошибок.

Таким образом, построение системы показателей и их расчет на базе годовой финансовой отчетности приведет к возникновению систематических ошибок в случае анализа деятельности сезонного предприятия. А систематические ошибки в расчетах коэффициентов приведут к ошибкам и в интегральной характеристике деятельности.

Рассмотрим возможные систематические ошибки, возникающие при расчете интегрального показателя по данным годовой финансовой отчетности по группам показателей.

Таблица 1

Показатели оценивания имущественного состояния предприятия

Наименование показателя	Формула расчета	Информационное обеспечение (отчетная форма)
1. Активная часть основных средств	стоимость активной части основных средств / первоначальная стоимость основных средств	Форма № 5
2. Коэффициент износа основных средств	износ основных средств / первоначальная стоимость основных средств	Форма № 1
3. Коэффициент обновления	первоначальная стоимость поступивших основных средств за период / первоначальная стоимость основных средств на конец периода	Форма № 5
4. Коэффициент выбытия	первоначальная стоимость выбывших основных средств за период / первоначальная стоимость основных средств на начало периода	Форма № 5

При расчете показателей оценивания имущественного положения предприятия сезонность финансово-хозяйственной деятельности значительно не скажется. Величина основных фондов и величина собственного капитала, как правило, относительно велики и эти величины изменяются достаточно медленно, по крайней мере, в течение отчетного периода – года.

В группе показателей финансовой устойчивости (платежеспособности) сезонность финансово-хозяйственной деятельности проявится следующим образом. Тип финансовой устойчивости по критерию покрытия запасов (Таблица 2) не изменится. Хотя количественные изменения уровня или запаса устойчивости будут присутствовать, т.к. в период межсезонья величина запасов минимальна, а в период высокого сезона естественно растет величина запасов, а величина собственного капитала может изменяться за счет статьи «нераспределенная прибыль».

Таблица 2

Показатели оценивания финансовой устойчивости предприятия по критерию покрытия запасов

Наименование показателя	Формула расчета	Информационное обеспечение (отчетная форма)
1. Величина запасов	сумма запасов	Форма № 1
2. Величина собственных оборотных средств	собственный капитал + обеспечение будущих расходов и платежей – необоротные активы	Форма № 1
3. Собственные, долгосрочные и среднесрочные заемные источники формирования запасов	собственный капитал + обеспечение будущих расходов и платежей + долгосрочные обязательства – необоротные активы	Форма № 1

несправедливо забутих імен діячів української науки і культури – це той освітньо-виховний потенціал музею, що зумовлює необхідність перетворення останнього на осередок підготовки вчителя до виховної роботи.

Розглядаючи виховання як спеціально організований, цілеспрямований, творчий процес формування педагогічно доцільних, суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних виховуючих відносин [3, с. 64], виховну роботу можна визначити як компонент виховання, сутнісною характеристикою якого є організація діяльності вихованців, яка формує в них заплановані вихователем стосунки, і підпорядкована загальній меті особистісно-гуманістичного виховання – всебічному гармонійному розвитку особистості.

Серед основних сфер реалізації освітньо-виховного потенціалу музею виділяємо навчальну діяльність, організацію позакласної та позашкільної роботи. У сфері навчальної діяльності, яка є основною виховного впливу, уміле використання музейного предмета як об'єкта дослідження дає змогу у процесі засвоєння учнями наукових знань і практичних умінь формувати громадянську позицію, національну свідомість, духовні загальнолюдські цінності.

Психолог М. Коваль вважає, що “знання, отримані в музеї, це не просто розширення світогляду, а засвоєння понять, явищ, вплив на формування переконань. Особливість музейного сприйняття полягає в тому, що засвоєння понять поєднується з процесом розвитку зворотних зв'язків між музейним предметом і відвідувачем: чим глибше і повніше пізнається музейний предмет (отже і подія, яка за ним стоїть), тим більше виникає зацікавленість в його глибокому пізнанні...” [1, с. 55]. При цьому музейний предмет виступає носієм соціокультурної та природничонаукової інформації, засобом засвоєння й усвідомлення історико-культурної спадщини.

Використання освітньо-виховного потенціалу музею у підготовці і проведенні уроку-конференції, уроку-подорожі, уроку-вікторини, уроку-„круглого столу” тощо сприяє творчій активності учня, вмінню самостійно мислити, формуванню пізнавальної сфери, мотивації до навчання, самовиховання, самоосвіти.

Позакласна робота – це спеціально організована діяльність, що сприяє поглибленню знань, розвитку умінь і навичок, виявленню, задоволенню і розвиткові інтересів, здібностей та забезпеченню змістовного дозвілля учнів, спрямована на їх усебічний розвиток.

Використовуючи виховний потенціал музею, позакласна робота має на меті створення умов для залучення учнів до пошукової, науково-дослідницької, краєзнавчої, художньо-творчої діяльності і поєднує масові, групові та індивідуальні форми роботи. До масових належать проведення конференцій, лекцій, конкурсів, театралізованих свят, виставок творчих робіт тощо; до групових – робота у шкільному музеї, музейному товаристві, гуртку, проведення тематичних диспутів; до індивідуальних – пошукові, творчі завдання, самостійна робота в музеї тощо.

Аналіз вітчизняних джерел свідчить про дослідження науковцями переважно мистецтвознавчого та історичного аспекту діяльності музеїв (Л. Гайда, С. Івлева, Н. Капустіна, Т. Митрофанова, О. Юрчук).

У дослідженні та розробленні освітньо-виховних аспектів діяльності музеїв, проектуванні музейно-педагогічних технологій слід виділити доробок зарубіжних учених І. Аве, Г. Бутікова, З. Бонамі, О. Ванслової, М. Гнедовського, А. Закса, А. Разгона, Н. Решетнікова, Б. Столярова, А. Хаттона, М. Юхевич та вітчизняних Т. Белофастової, Ю. Ключко, Г. Мезенцевої, Ю. Омельченко, О. Січкарук. Діяльність музею як соціально-культурного центру, актуалізацію можливостей, підвищення ролі соціальних функцій музею у суспільстві досліджували М. Аріарський, Т. Белофастова, Г. Бутіков, К. Хадсон. На жаль, серед розмаїття наукових досліджень нами не виявлено фундаментальних наукових досліджень, спрямованих на розробку цілісної технології підготовки майбутніх учителів до виховної роботи засобами музейно-педагогічної діяльності.

Мета статті – розглянути освітній потенціал музею як засоби виховання, а також необхідність функціонування музеїв як центрів підготовки майбутніх вчителів до виховної роботи.

Виклад основного матеріалу. Музей сьогодні – це історично сформований інститут, побудований на принципі діалогу розділених у часі і просторі культур. Культурна сфера сучасного музею, як зазначають вчені Є. Мастениця, М. Нагорський, Л. Шляхтіна, – це живий, насичений високою силою інформаційної і емоційної взаємодії простір. Транслюючи накопичений людством духовний досвід, музей визнає право кожної епохи на особисте бачення світу, діалог із сучасною культурою, виступаючи засобом адаптації людини в культурній сфері як місця духовного збагачення, що стимулює моральний і естетичний розвиток особистості [2, с. 3].

Узагальнюючи найважливіші принципи виховного (А. Бойко, Б. Лихачов, В. Лозова, Г. Троцко) та музейно-педагогічного (Т. Белофастова, Л. Гайда, В. Решетніков, Б. Столяров тощо) процесу у підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності засобами музею ми використовуємо наступні: суб'єктності; гуманізації; цілісності; стимулювання до самовиховання; актуальності; опори на позитивне; поєднання теорії і практики; самостійного вибору; культуровідповідності; систематичності; наступності; доступності; наочності; науковості.

У контексті даного дослідження музейно-педагогічну діяльність розглядаємо як інструментарій матеріальної і духовної культури, який використовується для розв'язання завдань виховання особистості, поглиблення знань, умінь і навичок, виявлення і розвитку інтересів, здібностей, забезпечення змістовного дозвілля учнів, їх підготовки до свідомого вибору професії. Звернення до національно-культурних традицій, здійснення морально-естетичного, громадянського виховання, подолання національного нігілізму, девальвації національних і загальнолюдських цінностей, забезпечення культури міжетнічних відносин, національної самосвідомості, повернення втрачених, заборонених і

4. Общая сумма основных источников формирования запасов	собственный капитал + обеспечение будущих расходов и платежей + долгосрочные обязательства + краткосрочные кредиты и займы – оборотные активы	Форма № 1
5. Величина рабочего капитала	оборотные активы – текущие обязательства	Форма № 1

Другая группа показателей финансовой устойчивости, рассчитанных по соотношению разделов пассива баланса (Таблица 3), такие как коэффициент независимости, коэффициент финансирования, коэффициент финансовой устойчивости покажут завышенное значение при выполнении расчетов по данным годовой финансовой отчетности, по сравнению с экономически обоснованными величинами. Это произойдет вследствие того, что в период активной деятельности величина текущих обязательств, оборотных активов, а значит и общая величина ресурсов и имущества существенно изменяются в сторону увеличения, а из годового баланса предприятия этого не видно.

Таблица 3

Показатели оценивания финансовой устойчивости предприятия

Наименование показателя	Формула расчета	Информационное обеспечение (отчетная форма)
1. Маневренность рабочего капитала	запасы / рабочий капитал	Форма № 1
2. Коэффициент независимости	(собственный капитал + обеспечение будущих расходов и платежей) / общая сумма ресурсов	Форма № 1
3. Коэффициент финансирования	(собственный капитал + обеспечение будущих расходов и платежей) / общая сумма заемных средств	Форма № 1
4. Коэффициент финансовой устойчивости	(собственный капитал + обеспечение будущих расходов и платежей + долгосрочные обязательства) / общая сумма ресурсов	Форма № 1
5. Показатель финансового рычага	долгосрочные обязательства / (собственный капитал + обеспечение будущих расходов и платежей)	Форма № 1

В группе оценивания показателей ликвидности активов (Таблица 4) расчет показателей может не иметь экономического смысла вообще. Причиной этого является величина оборотных активов и их элементов и величина текущих обязательств в период межсезонья, т.е. на момент составления годовой отчетности. Их уровень в условиях межсезонья невелик, т.к. потребность в этот период в оборотных средствах невелика. Если сравнивать величину оборотных активов в период межсезонья с их величиной в период высокого сезона, то величина оборотных активов может быть занижена в 3 и более раз. Величина оборотных активов в период межсезонья может соответствовать потребности предприятия в оборотных активах на несколько дней в период сезона активной деятельности.

Таблица 4

Показатели оценивания ликвидности активов предприятия

Наименование показателя	Формула расчета	Информационное обеспечение (отчетная форма)
1. Коэффициент покрытия	оборотные активы / текущие обязательства	Форма № 1
2. Коэффициент соотношения кредиторской и дебиторской задолженности	кредиторская задолженность / дебиторская задолженность	Форма № 1
3. Коэффициент быстрой ликвидности	(оборотные активы – запасы)/ текущие обязательства	Форма № 1
4. Коэффициент абсолютной ликвидности	денежные средства и их эквиваленты / текущие обязательства	Форма № 1
5. Коэффициент покрытия периодических выплат	(оборотные активы – запасы)/ средние выплаты денежных средств по операциям	Форма № 1 Форма № 3

В показателях оценки прибыльности (Таблица 5) по данным годовой финансовой отчетности также возможно появление недостоверных результатов. Как было отмечено ранее, баланс не отражает реальное состояние имущества и источников в течение отчетного периода. Увеличение активов и пассивов сезонного предприятия в период активной деятельности не может быть учтено при расчете средних значений собственного капитала и общего имущества по данным годовой отчетности.

Таблица 5

Показатели оценки прибыльности предприятия

Наименование показателя	Формула расчета	Информационное обеспечение (отчетная форма)
1. Коэффициент прибыльности инвестиций	прибыль до уплаты налогов / долгосрочные обязательства	Форма № 1 Форма № 2
2. Коэффициент прибыльности собственного капитала	чистая прибыль / средняя величина собственного капитала за период	Форма № 1 Форма № 2
3. Операционная рентабельность продаж	чистая прибыль / чистый доход	Форма № 2
4. Коэффициент прибыльности активов	чистая прибыль / средняя стоимость активов за период	Форма № 1 Форма № 2

В группе показателей деловой активности (Таблица 6) рассчитываются отношения оборотов и балансовых показателей. Балансовые показатели должны рассчитываться как средние значения за период. Однако в годовой финансовой отчетности изменение балансовых показателей в течение отчетного года не видны. Достаточно справедливым будет предположение о том, что показатели деловой активности (коэффициенты оборачиваемости средств в расчетах, запасов) рассчитанные по годовой отчетности в случае сезонного предприятия будут сильно завышены. Это связано с минимизацией запасов и расчетов в

(неосознаваемых) жизненных ценностей, показана приоритетная роль вторых в жизни индивида. Приведены результаты исследования декларируемых ценностей современной украинской молодежи. Обозначены теоретико-методологические основы исследования реальных жизненных ценностей.

Ключевые слова: жизненные ценности, ценностные стереотипы, фантазм, ценностные ориентации, истинные ценности, декларируемые ценности.

Summary. Emphasized on distinguish of declaring and real (the unconsciousness) vital values, also described the high-priority role of real values in the human's being. There are have been given the results of psychological investigation of declaring values of contemporary Ukrainian youth. We designated the theory-methodological foundations of real vital values' research.

Keywords: existential values, value stereotypes, phantasm, value orientation, true values, demonstrated values.

Литература

1. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. – М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.
2. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личным: феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1996. – №4. – С. 35-44; 1997. – №1. – С. 20-27.
3. Калина Н.Ф. Лингвистическая психотерапия. – К.: Ваклер, 1999. – 282 с.
4. Неволин И.Ф. О графическом изображении смысловой макроструктуры текста // Вопросы психологии. – 1974. – №5. – С. 130-135.
5. Прохорова Н.В. Дослідження життєвих цінностей української молоді в умовах суспільних трансформацій // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Зб.наук.праць/ За заг. ред. М.М.Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2005. – Вип.4. – 500 с.
6. Прохорова Н.В. Теоретико-методологічне обґрунтування вивчення неусвідомлених аспектів ціннісно-смыслові сфери особистості // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб.наук.праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. Т. VIII, вип.2. – К., 2006 – 392 с.

Подано до редакції 12.01.2007

УДК: 371.622-057.875

ОСВІТНЬО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МУЗЕЮ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ

*Пусепліна Наталія Миколаївна
аспірант кафедри педагогіки*

Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка

Постановка проблеми. Реформування національної системи освіти, нові суспільно-економічні реалії входження України до європейського та світового співтовариства вимагає пошуку сучасних підходів до організації освітньо-виховної діяльності навчальних закладів, наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу змістом, який би відтворював історію, мистецтво, культуру, традиції, забезпечував можливості духовного та професійного самовдосконалення особистості. Цим зумовлюється актуальність глибокого дослідження й наукового обґрунтування шляхів реалізації соціально-педагогічного й культурного потенціалу музею в умовах сучасної освітньо-виховної практики загальноосвітніх та вищих навчально-виховних закладів.

эксплицированными декларируемыми ценностями. Следовательно, эмпирическое исследование следует организовать в два этапа. На первом этапе будет изучаться влияние неосознаваемых аспектов ценностно-смысловой сферы на структурно-смысловую организацию текстов нарративов; на втором – зависимость семантико-лингвистических особенностей нарративов от соотношения декларируемых и реальных (в том числе неосознанных) ценностей.

В нашем исследовании для анализа структурно-смысловой организации текста выбрана методика, предложенная И.Ф. Неволиным, которая позволяет выделить смысловые связи между отдельными структурными единицами повествования, а также представить их в виде графического изображения [4]. Смысловая структура текста, таким образом, может рассматриваться в единстве двух взаимосвязанных макроструктур: информационной (иерархия информационных уровней) и содержательной (иерархия подтем, субподтем, микротем). Графическое изображение делает возможным визуально оценить способ выражения внутренней смысловой структуры текста в его поверхностной структуре, способ реализации коммуникативного намерения автора повествования. Такое изображение способствует симультанному восприятию хода мыслей в тексте. При помощи графического представления можно установить также различные способы переструктурирования текстовой информации. Таким образом, в контексте нашего исследования данная методика является достаточно информативным и надежным способом смыслового анализа текста.

Для исследования лингвистических и семантических особенностей текстов выбран метод контент-анализа. Контент-анализ является специальным и достаточно точным методом качественно-количественного анализа содержания текста, целью которого является выделение и измерение социальных фактов и тенденций, которые отображены в конкретных информационных текстах. Особенность этого метода состоит в изучении текстовой информации в ее социальном контексте.

Выводы. В заключение еще раз отметим тот факт, что представления индивида о собственных ценностях не всегда совпадает с истинной системой его ценностей, поэтому очевидна проблема расхождения между декларируемыми и реальными ценностями. Таким образом, перед нами стоит нелегкая задача изучения и экспликации как реальных, так и позиционируемых жизненных ценностей, роль которых в жизни современного человека трудно переоценить.

Резюме. Робиться акцент на розходженнях декларованих та реальних (загалом неусвідомлюваних) життєвих цінностей, показана пріоритетна роль інших людей у житті індивіда. Наведені результати дослідження декларованих цінностей сучасної української молоді. Позначено теоретико-методологічні основи дослідження реальних життєвих цінностей.

Ключові слова: життєві цінності, ціннісні стереотипи, фантазм, ціннісні орієнтації, справжні цінності, декларовані цінності.

Резюме. Делается акцент на различие декларируемых и реальных

период межсезонья, т.е. на момент составления годовой финансовой отчетности. Поэтому временные характеристики оборачиваемости будут занижены. Однако прекрасные характеристики деловой активности не будут иметь экономического смысла. При изучении динамики таких показателей, можно ожидать достаточно большую роль случайного фактора, т.е. разовых операций.

Таблица 6

Показатели деловой активности предприятия

Наименование показателя	Формула расчета	Информационное обеспечение (отчетная форма)
1. Фондоотдача	чистый доход / средняя стоимость основных средств за период	Форма № 1 Форма № 2
2. Коэффициент оборачиваемости средств в расчетах	чистый доход / средняя величина дебиторской задолженности за период	Форма № 1 Форма № 2
3. Период оборачиваемости средств в расчетах	продолжительность периода / коэффициент оборачиваемости средств в расчетах	Форма № 1 Форма № 2
4. Коэффициент оборачиваемости запасов	себестоимость реализации / средняя величина запасов за период	Форма № 1 Форма № 2
5. Период оборачиваемости запасов	продолжительность периода / коэффициент оборачиваемости запасов	Форма № 1 Форма № 2
6. Оборачиваемость собственного капитала	чистый доход / средняя стоимость собственного капитала за период	Форма № 1 Форма № 2
7. Оборачиваемость собственного капитала	чистый доход / средняя стоимость имущества за период	Форма № 1 Форма № 2

Показатели оценивания рыночной активности предприятия (Таблица 7) могут быть рассчитана по данным годовой финансовой отчетности и в случае сезонного предприятия, и расчет не приведет к систематическим ошибкам.

Таблица 7

Показатели оценки рыночной активности предприятия*

Наименование показателя	Формула расчета	Информационное обеспечение (отчетная форма)
1. Дивиденд на акцию	общая сумма дивидендов / количество проданных акций	Форма № 3 Форма № 2
2. Коэффициент ценности акции	рыночная цена акции / дивиденд на акцию	Форма № 3 Форма № 2
3. Рентабельность акции	дивиденд на акцию / рыночная цена акции	Форма № 3 Форма № 2

* – для этой группы используется информация рынка ценных бумаг

Таким образом, методика расчета интегрального показателя деятельности для сезонных предприятий по данным годовой финансовой отчетности использована быть не может, т.к. заведомо приводит к ошибкам. Для корректного расчета показателей разных групп, используемых при расчете интегрального показателя необходимо

рассчитать достоверные средние значения величин статей баланса за отчетный год. Такой расчет может быть проведен с использованием данных квартальной финансовой отчетности и их последующим усреднением. Средние балансовые показатели могут быть рассчитаны как среднее хронологическое значение.

Выводы. Методика интегрального оценивания финансового состояния и деятельности сезонных предприятий по данным квартальной отчетности с использованием усреднения моментных балансовых показателей по кварталам позволит получить более обоснованный и достоверный показатель интегральной оценки финансового состояния. Повышение обоснованности интегрального оценивания при проведении усреднения, связано со снижением влияния возникающих систематических ошибок, рассмотренных в статье.

Перспективы дальнейшего развития проблемы. Проблемы интегрального оценивания финансово-хозяйственной деятельности не решены в общем случае до конца. По-прежнему остается проблемы выбора базы коэффициентов и определения весовых значений показателей. Решение этих проблем требует повышения объективности. Для предприятий с сезонным характером деятельности не рассматривался вопрос о рекомендуемых или нормативных значениях показателей. Решение этой проблемы должно отразить отраслевую статистику и учесть специфику деятельности объекта исследования. В ряде случаев в интегральную оценку инвестиционной привлекательности объекта необходимо включить и другие показатели, которые могут носить как количественный, так и не количественный характер. Так, для санаторно-курортной деятельности целесообразно включение таких показателей, как наличие лечебной базы, расстояние до моря, наличие парка, автостоянки и т.д.

Резюме. В статье выполнен анализ ошибок, возникающих при проведении интегрального оценивания финансово-хозяйственной деятельности предприятия по данным годовой финансовой отчетности, в случае оценивания деятельности сезонного предприятия. Вне зависимости от целей оценивания, базы выбранных коэффициентов или их весов, методика комплексного интегрального оценивания сезонных предприятий должна включать в себя усреднение балансовых показателей по данным квартальной финансовой отчетности. Проведение усреднения позволит повысить обоснованность и достоверность интегральной оценки.

Ключевые слова: анализ ошибок, интегральное оценивание финансово-хозяйственной деятельности предприятия

Резюме. В статті виконано аналіз помилок, що виникають при проведенні інтегрального оцінювання фінансово-господарської діяльності підприємства за даними річної фінансової звітності, у разі оцінювання діяльності сезонного підприємства. Незалежно від цілей оцінювання, бази вибраних коефіцієнтів або їхніх ваг, методика комплексного інтегрального оцінювання сезонних підприємств повинна включати усереднювання балансових показників за даними квартальної фінансової звітності.

субъекта (в его представлении). Наряду с ЦИ можно также говорить о ценностной перспективе, которая отражает представления человека о своих ценностях в конкретном будущем (через 5, 10, 20 лет) и является своеобразной промежуточной точкой между ЦО и ЦИ. Существует и ценностная ретроспектива - представления субъекта о своих ценностях какое-то время тому назад. Эти разновидности возможно эмпирически дифференцировать с помощью различных инструкций к заполнению одних и тех же вербальных методик, в частности методики прямого ранжирования ценностей М. Рокича. Так или иначе, многообразие факторов, оказывающих влияние на формирование ценностей, и их разновидностей делает весьма интересным эмпирическое изучение.

Разработанный М. Рокичем и ставший весьма популярным метод прямого ранжирования ценностей позволяет выявить и проанализировать связь декларируемой значимости различных ценностей с такими переменными, как пол, возраст, социальное положение, образование и т.п.

Описание исследования и предварительные результаты. С помощью методики «Ценностные ориентации» М.Рокича нами были выявлены декларируемые ценности современной украинской молодежи. Выборка респондентов состояла из 60 женщин и 60 мужчин в возрасте от 20 до 30 лет. В результате нашего исследования интересным явился тот факт, что такая ценность, как развлечение (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей) во всех выборках респондентов оказалась отвергнута, что можно объяснить с позиции социальной благожелательности ответов. Основное значение придавалось следующим ценностям: твердая воля, ответственность, счастье других, интересная работа, развитие, свобода, материально обеспеченная жизнь, непримиримость к недостаткам в себе и других, и наибольшим значением наделялась такая ценность как счастливая семейная жизнь. Таким образом, очевидно, что выбор эксплицированных жизненных ценностей был обусловлен возрастными рамками испытуемых, их полом, социальным статусом, спецификой их рода деятельности, а также общим уровнем интеллектуального и культурного развития [5].

Далее перед нами стоит задача в разработке методов экспликации неосознаваемых сторон функционирования ценностно-смысловой сферы личности, верификации уровня их эффективности, а также в выявлении степени соотношения декларируемых и реальных (в том числе неосознаваемых) жизненных ценностей.

Поскольку речь можно рассматривать как систему репрезентаций жизненного опыта субъекта, правомерным является предположение о существовании стабильных текстовых элементов, анализ которых и приведет к выявлению значимых сфер жизни авторов текстов [6]. Таким образом, нам для экспликации реальных, а не декларируемых ценностей необходимо: 1) выявить особенности текста нарратива как формы репрезентации ценностно-смысловой сферы личности; 2) разработать процедуру анализа текстов нарративов; 3) выделить и проанализировать психолингвистические особенности текстов нарративов в соотношении с

возможностей, действия защитных механизмов и тому подобных факторов. 3. Адекватно осознаваемые ценности могут неадекватно вербально репрезентироваться в силу речевых табу и другого рода преград. 4. Рассогласования могут определяться наличием конкурирующих компонентов вербального поведения или сознания.

Ч.Моррис различал ценности оперативные (действенные) и осознаваемые, не пользуясь понятием "ценностные ориентации", К.Клакхон же определяет ценности как аспект мотивации, а ценностные ориентации - как определенные концепции. М.Рокич называет убеждения, диагностируемые с помощью его известного метода прямого ранжирования ценностями, а в отечественной литературе те же данные интерпретируются в понятиях ценностных ориентаций. Д.А. Леонтьев в своих работах использовал понятие «ценностные представления», мы же будем придерживаться понятия «ценность», независимо от того, как они обозначаются в конкретных работах: терминами "ценностные представления", "ценностная ориентация" или как-нибудь иначе.

Зачастую ценностные ориентации определяются как осознанные представления индивида о том, что для него ценно и это можно эксплицировать с помощью любых вербальных социо-психологических методов. Ценности, однако, не могут быть полностью сведены к ценностным ориентациям, даже с учетом всех возможных несовпадений между ними и истинными ценностями личности. Уже поверхностный феноменологический анализ позволяет увидеть, что в сознании любого человека наряду с ценностными ориентациями (ЦО) присутствуют и другие самые различные ценности. В своих исследованиях Д.А. Леонтьев выделяет наиболее фигурирующие ценностные представления, имеющиеся в сознании наряду с ЦО.

Прежде всего, исходя из очевидного факта несовпадения систем ценностей индивида и социальной группы, к которой он принадлежит (даже если речь идет о референтной группе, и эти две системы ценностей отличаются в целом хорошей согласованностью), а также из способности индивида репрезентировать нормативные (социально желательные) ценности группы или общества, выделяется такая категория ценностных представлений, как ценностные стереотипы (ЦС). ЦС осознаются как ожидания, предъявляемые субъекту теми или иными социальными группами или обществом в целом. Следует учитывать, что в сознании одного человека может отражаться одновременно несколько систем ЦС различных социальных групп. В качестве еще одной категории ценностных представлений Д.А. Леонтьев выделяет ценностные идеалы (ЦИ). Смысл понятия ЦИ состоит в том, что человек является не пассивным объектом собственной ценностной регуляции, а субъектом, который способен оценивать собственные ценности и проектировать (экстраполировать) в воображении собственное движение к ценностям, отличающимся от сегодняшних. ЦИ, иерархия которых характеризует ценность для человека самих личностных ценностей в отвлечении от образа своего "Я", выступают как идеальные конечные ориентиры развития ценностей

Проведения усреднения дозволить підвищити обґрунтованість і достовірність інтегральної оцінки.

Ключові слова: аналіз помилок, інтегральне оцінювання фінансово-господарської діяльності підприємства

Summary. Analysis of errors arising during conducting an integral evaluation of financial and economic activity of an enterprise from data of the annual financial accounting is executed in the article, in the case of evaluating activity of a seasonal enterprise. Regardless of the evaluation aims, bases of chosen coefficients or their scale, the method of complex integral evaluation of seasonal enterprises must include the procedure of averaging amounts from data of the quarterly financial accounting. The averaging procedure will allow to promote validity and estimation authenticity.

Keywords: analysis of errors, integral evaluation of financially-economic activity of enterprise

Литература

1. Клементьева О.Ю. Удосконалення інтегральної оцінки фінансового стану промислового підприємства // Культура народів Причорномор'я. – 2005. – № 64. – С. 55-59.
2. Иванова М.І. Переваги застосування інтегрованого показника ефективності використання оборотних коштів (на прикладі ВАТ «Дніпрошина» // Культура народів Причорномор'я. – 2005. – № 67. – С. 81-84.
3. Коробков Д.В. База коефіцієнтів для індекса інвестиційної привлекателності підприємства ІАЕ // Культура народів Причорномор'я. – 2005. – № 67. – С. 96-99.
4. Методика інтегральної оцінки інвестиційної привабливості підприємств та організацій: Затв. наказом Агентства з питань запобігання банкрутства підприємств і організацій от 23.02.1998 № 22 // Державний інформаційний бюлетень про приватизацію. – 1998. – № 7.
5. Ковалев В.В. Финансовый анализ: Управление капиталом. Выбор инвестиций. Анализ отчетности. – М.: Финансы и статистика, 1998. – 512 с.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 372

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО САДА

*Боровских Людмила Юрьевна
магистрант*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. Идеи толерантности приобретают всеобщее признание в современном мире: всё больше стран активно внедряют их в различные сферы образования, общественной жизни, рассматривая толерантность как наиболее действенное средство достижения взаимопонимания, взаимоуважения, согласия своих граждан. Эти изменения связаны с решением двадцать восьмой сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО о принятии «Декларации принципов толерантности» [2, с.175-179], которые нацеливают на поиск гуманистических инновационных образовательных систем. В данном контексте приоритетным направлением современной системы образования выступают идеи толерантности как важное условие реформирования национальной педагогической науки.

Исходя из сказанного, мы определили следующую **цель статьи:** рассмотреть пути формирования толерантности будущих учителей

начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений в процессе профессионально-педагогической подготовки.

Анализ последних исследований и публикаций. Понятие «толерантность» признано международным (напомним, что 1995 год был провозглашен ЮНЕСКО годом толерантности, 16 ноября является днем толерантности).

В переводе с латинского *толерантность* значит терпение, в английском языке – готовность без протеста воспринимать личность, или предмет, явление, во французском – уважение к свободе другого, его мыслям, поведению, политическим и религиозным взглядам, в китайском – проявление искренности и доброжелательности по отношению к другим, в арабском – прощение, снисходительность, мягкость, сочувственность, доброжелательность, терпение, в персидском – терпение, выносливость, готовность к примирению [3, с. 43-45].

Мировая карта толерантности указывает на многоаспектность и многообразную колоритность этого понятия.

В «Декларации принципов толерантности» *толерантность* толкуется как уважение, принятие и понимание многогранности культур, способов проявления человеческой индивидуальности. Толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мыслей, совести и убеждений. Толерантность – признание и уважение прав и свобод человека. [2, с. 175-179].

В педагогической деятельности с одной стороны толерантность – это одна из целей воспитания, а с другой стороны – одно из средств образовательного процесса.

Психологи (Г.Солдатова, Л.Шайгерова, О.Шарова) рассматривают толерантность, прежде всего как уважение и признание равенства, многомерности и разнообразия человеческой культуры, норм, верований, отказ от доминирования и насилия, преобладания какой-либо одной точки зрения.

Исходя из сказанного, можно утверждать, что содержание понятия толерантность имеет различные, хотя и совпадающие по сути, трактовки. Это дает возможность рассматривать толерантность в нашем исследовании, как внутреннюю установку человека, приобретенную в процессе воспитания и обогащенную жизненным опытом.

Не менее важным в теоретическом анализе рассматриваемой проблемы формирования толерантности будущих учителей начальной школы и воспитателей дошкольных учреждений является и исторический аспект. Поэтому необходимо сделать хотя бы небольшой экскурс в прошлое.

Идеи толерантности возникли ещё во времена античности как решение проблемы отношения к религиозным меньшинствам; постепенно формировались принципы гуманных отношений между теми, кто думает иначе, имеет другую веру, между людьми, для которых компонентами гуманности выступали терпимость, лояльность, уважение к вере и взглядам других людей, народов.

В работах, посвященных всестороннему изучению ценностей, еще Д.А. Леонтьев [2] обосновал ошибочность понимания ценностей как порождений сознания и необходимость различать собственно ценности и рефлексивные ценностные представления, присутствующие в сознании субъекта; последние не вполне соответствуют реально значимым ценностям. Представления индивида о собственных ценностях не всегда совпадают с истинной системой его ценностей, поэтому очевидна проблема расхождения между декларируемыми и реальными ценностями. Основная **гипотеза** нашего исследования состоит в том, что, независимо от представленности в сознании, реальные (в том числе неосознаваемые) жизненные ценности оказывают большее регулирующее воздействие на человеческую активность, нежели декларируемые осознанные ценности.

Личностные ценности формируются в процессе социогенеза, на основе достаточно сложного взаимодействия с потребностями. Для того чтоб осуществился процесс принятия и усвоения ценностей (процесс трансформации внешней информации во внутренний план) необходима фиксация этих понятий в нашем сознании. Такие рефлексивные ценностные представления, присутствующие в нашем сознании, одобряемые и позиционируемые культурой и моралью данного общества, и являются декларируемыми ценностями.

Если мы признаем ценности реально действующими имманентными регуляторами деятельности субъекта, которые оказывают влияние на поведение независимо от их отражения в сознании, не отрицает того факта, что существуют не совпадающие с ними как по содержанию, так и по психологической природе сознательные убеждения или представления индивида о собственных ценностях.

Цель статьи – обозначить различие декларируемых и реальных (неосознаваемых) жизненных ценностей, показать приоритетная роль вторых в жизни индивида. Привести результаты исследования декларируемых ценностей современной украинской молодежи. Обозначить теоретико-методологические основы исследования реальных жизненных ценностей.

Анализ исследований и публикаций. В 70-е гг. XX столетия в рамках социологических исследований различные авторы стали обращать внимание на проблему расхождения между декларируемыми и реальными ценностями. Наиболее детальный анализ методической стороны этой проблемы был осуществлен группой одесских социологов. М.Б. Кунявский, В.Б. Моин и И.М. Попова называют четыре группы причин, которыми могут объясняться расхождения между декларируемыми ценностными конструктами сознания и реально побуждающими деятельность субъекта личностными ценностями: 1. При адекватном осознании и вербальном выражении ценностей их включение в практическую регуляцию деятельности может не происходить из-за отсутствия возможностей реализации наличия конкурирующих или противоречивых ценностей. 2. Реально действующие ценности не всегда адекватно осознаются и вербализуются субъектом в силу ограниченности его интеллектуальных

**ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ:
ДЕКЛАРИРУЕМЫЕ И РЕАЛЬНЫЕ (НЕОСОЗНАВАЕМЫЕ)**

*Прохорова Наталья Владимировна,
аспирант кафедры глубинной психологии, факультет психологии
Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского,
г. Симферополь*

Постановка проблемы. В современном украинском обществе, находящемся на этапе социо-экономических трансформаций, прослеживается повышенный междисциплинарный интерес к проблеме изучения жизненных ценностей, что обусловлено сменой ценностных ориентаций, формированием новых ценностных систем и поиском новых жизненных ориентиров всего социума в целом и каждой отдельной личностью – в частности. Таким образом, общественные трансформационные процессы сегодня можно рассматривать как объективные изменения, которые отпечатываются как на социальном, так и на личностном уровнях.

Понятие «ценность» понимается как убеждение в том, что определенный специфический способ поведения или же жизненная позиция, имеющая конкретную цель, является определяющим с точки зрения личности или социума. Как считает П.Лейн [7], термин «ценность» означает, с одной стороны, то, к чему индивид стремится, т.е. объект потребности или мотива, а с другой – то, что для человека является желанным. Ценности характеризуются следующими основными признаками: 1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико; 2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в разной степени; 3) ценности организованы в системы; 4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности; 5) влияние ценностей прослеживается практически во всех изучаемых социальных феноменах.

Ценности исторически обусловлены и зависят от ментальности того общества, к которому принадлежит индивид. Каждое новое поколение застаёт уже определенную существующую систему ценностей, характерную для конкретного социума. Ценности стихийно не возникают, а являются результатом длительного процесса их формирования на протяжении всей жизни индивида. Сквозь призму общепринятых и декларируемых ценностей индивид включается в систему общественных отношений, формируя тем самым представления и идеалы своей жизни. С одной стороны, ценности можно представить как социально значимые представления про то, что такое добро, справедливость, патриотизм и т.п.; с другой стороны – ценности это отношения субъекта к предметам и явлениям реальности, которые выражаются ценностными ориентациями, социальными установками. Таким образом, общепринятым является тот факт, что понятие ценность имеет два аспекта – социальный и личностный, взаимосвязь которых является значимым фактором психологического развития личности.

Гуманисты эпохи Возрождения и Реформации, просветители (Дж. Локк «Послание о толерантности», Вольтер «Трактат о веротерпимости») сыграли значительную роль в разработке правового оформления и законодательного введения принципа свободы совести и веротерпимости. Позднее эти идеи легли в основу выделения толерантности в отдельное направление.

В «Послании о толерантности» Дж. Локк четко определил свою позицию, которой придерживался до конца жизни. Он не первый выступил на защиту религиозной толерантности, но его позиция отличается непосредственностью и страстью. Локк признавал границы человеческого знания и при этом требовал индивидуальных прав и свобод. Он считал, что толерантность является основной характеристикой истинной церкви, потому что религиозная вера – это отношения между каждым человеком и Богом.

Истинная религия, по мнению Локка, регулирует жизнь человека соответствующим образом, пробуждает у него любовь, благоволение и милосердие. Те, кто преследуют других во имя Христа, перекручивают его учение в поисках внешнего соблюдения догм англиканской церкви, им в действительности не нужны ни мир, ни святость.

Церковь, согласно взглядам Локка, это объединение людей, сплоченных добровольно, чтобы поклоняться Богу так, как они все считают допустимым и эффективным ради спасения своих душ. Церковь в своей основе отличается от государства или содружества наций. Ведь государство только заботится об общественном благе, защищая жизнь, свободу и частную собственность, ей не подвластны вопросы духа.

В своем «Послании о толерантности» Дж. Локк призывал все следующие поколения к высочайшей религиозной терпимости во всех и всевозможных религиозных делах. Эта позиция Локка до сих пор является составляющей либерально-демократического идеала сосуществования людей в демократическом обществе.

В «Трактате о веротерпимости» Вольтер не критикует ни одной конкретной религии, но показывает, как они на своем пути разъедаются суевериями и нетерпимостью. Важным результатом деятельности философов, прежде всего Вольтера, было признание толерантности, которая стала основополагающим компонентом мира и согласия между религиями, народами и другими социальными группами. Через 11 лет после смерти Вольтера, 26 августа 1789 года, Учредительные сборы Франции приняли Декларацию прав человека и гражданина, объявили на весь мир свободу мысли и слова, за признание которых боролся Вольтер.

Эта декларация – предвестница современных документов о правах человека, после нее лишь через три века появилась Общая декларация прав человека (в 1948 году). В ней изложены основные принципы мира, ненасилия и демократии. Эти принципы рассматриваются как требования или права, которые может предъявить обществу каждый человек. В декларации отмечается, что насилие, войны могут быть как следствием подавления демократии, так и результатом нетерпимости.

Принципы воспитания толерантности исследовали Е. Антипова, В. Лекторский, Дж.К. Лорсен, К. Нидерсон, В. Подобед, М. Уолтцер.

Большое теоретическое значение в изучении вопросов интеграции в культуру мира и толерантности имеют труды известных отечественных и зарубежных ученых И. Беха, Я.Берегового, Г. Ващенко, Т. Гончарук, О. Киричука, А.Сиротенко, О. Сухомлинской, В. Тишкова.

Однако, несмотря на основательный анализ ученых, пока еще **недостаточно разработанными**, на наш взгляд, являются теоретические основы толерантности, педагогическая толерантность, проблемы воспитания толерантности педагога и студента.

В нашей стране гуманистические толерантные идеи всегда находились в центре внимания передовой общественности. Богатое наследие для воспитания подрастающего поколения на идеях взаимопонимания, терпимости, гуманности оставили: Г. Сковорода, Т. Шевченко, Л. Украинка, Б. Гринченко, Б. Лепкий, В. Стус, В. Симоненко, В. Сухомлинский.

Среди современных отечественных учёных, занимающихся вопросами толерантности, необходимо отметить Я. Берегового, Л. Вишневу, Ф. Горовского, К. Баграмова, И. Серову, П. Толочко, П. Таламарчука, Ю. Римаренко, М. Хайруллину, Т. Пилипенко и других.

Во втором полугодии 1997 года Киевским общественным образовательно-издательским центром «Поликультурный мир» и Международной Конфедерацией творческих объединений учителей было начато издание ежеквартального психолого-педагогического журнала «Педагогика толерантности», редактором которого выступил Я. А. Береговой.

Каждый номер журнала посвящён, прежде всего, теоретическим и практическим основам педагогики толерантности. Вместе с учебно-научными заведениями, государственными и общественными организациями журнал постоянно проводит «круглые столы», семинары, конференции по широкому спектру гуманизации образовательной и общественной практики.

В то же время полное отсутствие подготовки кадров по вопросу толерантного воспитания и обучения, а также отсутствие в программах среднего и высшего образования соответствующих курсов, уроков, лекций, семинарских занятий, тренингов требуют дальнейшей работы по данной проблеме, необходимости специального формирования толерантности у будущих педагогов начальной школы и воспитателей дошкольных учреждений. Это подтвердил и анализ учебных планов и программ педвузов, а также программ начальной школы и дошкольных учреждений: конкретной системы работы в данном направлении нет. В результате педагоги, учащиеся, студенты в межличностном общении, связанном с выполнением профессиональной деятельности, либо пренебрегают толерантностью, либо имеют недостаточное представление о ней. Хотя известно, что только толерантный педагог сможет овладеть тактикой развития толерантности и успешно использовать её в своей педагогической

9. Составление индивидуальных модульных программ обучения на базе типовой интегрированной программы.

10. Экспертное оценивание модульной учебной документации.

Итак, обобщение материала по проблеме проектирования модульных программ обучения позволило сделать следующие **выводы**:

1) основой построения модульной системы профессионального образования является интегрированная модульная программа;

2) содержание модульного обучения может быть представлено в виде логически законченных блоков, усвоение которых осуществляется в соответствии с программной целью;

3) в соответствии с обозначенной структурой модульной программы формируется содержание каждого модуля, которое непременно должно включать в себя следующие структурные элементы: дидактические цели, трансформирующиеся в целевую программу действий для обучающихся; собственно учебный материал, структурированный на учебные элементы, а также методическое обеспечение процесса его освоения; информацию о способах контроля и самоконтроля, а также о возможных способах освоения данного учебного материала.

Резюме. В статье раскрывается необходимость интеграции учебных предметов при осуществлении модульного обучения, анализируются принципы и этапы, построения модульной программы.

Ключевые слова: интеграция, модуль, программа.

Резюме. У статті розкривається необхідність інтеграції навчальних предметів при здійсненні модульного навчання, аналізуються принципи і етапи, побудови модульної програми.

Ключові слова: інтеграція, модуль, програма.

Summary. In the article the necessity of integration of educational objects opens up during realization of the module teaching, principles and stages, constructions of modular code are analyzed.

Keywords: integration, module, program.

Литература

1. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб.: Радом, 1997. – 226 с.
2. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи. – Львів.: Світ, 1999. – 302 с.
3. Костюченко М.П. Принципы ситуационно-модульной технологии профессионального обучения // Професійна освіта: теорія і практика. – 2000. – № 2 (12). – С. 48-54.
4. Микуляк О.П., Матвеев Г.П., Костюченко М.П. Модульна система професійного навчання: навчально-методичний посібник / За ред. О.П.Микуляка. – Донецьк: ТОВ „Юго-Восток ЛТЮ”, 2002. – 246 с.

Подано до редакції 12.01.2007

подаче содержания профессионального образования на уровне интегрированного профессионального курса, выполняют интеграцию содержания учебных предметов (количество интегрируемых предметов – от 2 до 7).

Необходимо обратить внимание на то, что использование в процессе конструирования содержания модульного профессионального образования интегративно-модульного подхода требует после предварительной интеграции содержания учебных предметов формирования целостных фрагментов содержания образования как на уровне учебной программы, так и на уровне учебного модуля. Последнее представляет собой процедуру модуляризации – конструирования целостного, укрупненного фрагмента учебного модуля, который должен иметь содержательную, логическую, смысловую и методическую целостность. В границах модульной системы обучения модуляризация осуществляется путем агрегации порций информации с целью получения укрупненного фрагмента учебного материала.

Как отмечают исследователи (О.П.Микуляк, Г.П.Матвеев, М.П.Костюченко), при интегрировании программ учебных предметов необходимо решить следующие задачи: - аналитически обработать содержание программ; - систематизировать содержание программ с учетом уровня подготовленности обучающихся; - учесть состояние научного прогресса и прогнозов его развития в отрасли; - выделить единообразные единицы измерения.

Интегрирование содержания учебных предметов осуществляется в соответствии со следующими этапами:

1. Определение системы целей профессиональной подготовки в соответствии с образовательно-квалификационной характеристикой.
2. Определение перечня учебных предметов, подлежащих интеграции, для установления: глубины и схемы интеграции, дублирующей информации, элементов тем.
3. Анализ содержания тем интегрируемых учебных предметов.
4. Исключение нерелевантной информации.
5. Дополнение содержания программ порциями информации о новых технологиях, технологических процессах, передовых приемах работы.
6. Этап модуляризации или укрупненного структурирования полученного содержания интегрированной программы с выделением дидактических элементов и модульных блоков. Указанная процедура осуществляется путем разделения комплексной цели изучения модульного блока на интегрированные цели изучения дидактических модулей, промежуточных целей изучения модульных единиц, частных целей изучения модульных элементов.
7. Выявление связей и отношений между дидактическими элементами: причинно-следственных, содержательных, смысловых, временных и т.д.
8. Составление типовой модульной учебной программы по определенной форме по модульным блокам – базовому и дополнительным.

деятельности.

Изложение основного материала исследования. Проблема определения сущности и методики формирования толерантности включает в себя и вопрос о компонентах толерантности.

С психологической точки зрения основными компонентами толерантности (по С. Л. Братченко [1, с.104-117]) являются: личностный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, вербальный.

Полноценная, зрелая толерантность – непременно осознанная, осмысленная и ответственная. Такая толерантность не сводится к автоматизмам, к простым стереотипным действиям – это ценность и жизненная позиция, реализация которой в каждой конкретной ситуации имеет определенный смысл и требует от субъекта толерантности поиска этого смысла и ответственного решения.

Основное содержание личностного измерения толерантности включает в себя, прежде всего, соответствующую ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают ценности уважения человека как такового, ценности прав и свобод человека и равноправия людей по отношению к базовым вопросам, к выбору мировоззрения и жизненной позиции, ценность ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком и другие ценности демократического гражданского общества.

В соответствии с экзистенциально-гуманистическим подходом отношения человека к себе и к другим теснейшим образом взаимосвязаны. Личностная основа межличностной толерантности в качестве своего истока имеет толерантное – уважительное, принимающее – отношение к самому себе. В этом смысле уровень толерантности тесно связан с уровнем самопринятия и самоуважения – которые в определенном смысле можно рассматривать как проявления толерантности к себе самому.

Когнитивный компонент толерантности состоит в осознании и принятии человеком сложности, многомерности – как самой жизненной реальности, так и вариативности ее восприятия, понимания и оценивания разными людьми, а также относительности, неполноты и субъективности (по меньшей мере – частичной) собственных представлений и своей картины мира. Толерантность в когнитивном «измерении» ярче всего проявляется именно в ситуациях противоречий – при расхождении мнений, столкновении взглядов и позволяет рассматривать это несоответствие как проявление плюрализма, богатства индивидуальных восприятий и интерпретаций. Когнитивная интолерантность – наоборот, исходит из позиции наличия «нормы», «соответствия правильному» и потому отвергает саму возможность множественности взглядов, сводя всякие расхождения между взглядами и оценками разных людей к ошибкам, заблуждениям или даже намеренному противодействию. Толерантность, таким образом, означает еще и такое важное качество, как способность человека при расхождении с собеседником во мнениях, когнитивный «конфликт» не переводить в конфликт межличностный.

Эмоциональная составляющая толерантности имеет особое значение

благодаря тому, что именно в этом измерении коммуникативной ситуации собеседники имеют возможность обрести некую общность, восстановить разрыв человеческих связей, который во многом и делает людей разобщенными и нетерпимыми настроенными друг по отношению друга. Кроме того, эмпатия позволяет компенсировать (или хотя бы смягчить) возможные разногласия между собеседниками в когнитивной или поведенческой плоскостях, препятствуя их перерастанию в межличностное противостояние и нетерпимость. Полноценная эмпатия – безоценочна и в этом смысле по сути своей толерантна.

К поведенческой толерантности относится большое число конкретных умений и способностей, среди которых выделим: способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения; готовность к толерантному отношению к высказываниям других (восприятие мнений и оценок других людей как выражение их точки зрения, имеющей право на существование); способность к взаимодействию разномыслящих и умение договариваться (согласовывать позиции, достигать компромисс и консенсус); толерантное поведение в напряженных и экзотических ситуациях (при различиях в точках зрения, столкновении мнений или оценок).

Так как в реальной образовательной практике часто происходят попытки «натаскать» на толерантность, научить произносить «правильные слова», то С. Л. Братченко вводит еще один условный «компонент толерантности» – вербальный. Если когнитивный компонент предполагает реальное изменение восприятия, понимания, мышления, интерпретации в направлении реализации принципов толерантности, то вербальный компонент ограничивается лишь «знаниевой составляющей». Это наиболее простое и поверхностное «измерение» толерантности (часто, по существу, декларативное), которое может свидетельствовать о знакомстве человека с идеями толерантности и способности более-менее внятно рассказать об этом, но еще ничего не говорит о реальном его отношении к этому.

Развитие вышеперечисленных компонентов толерантности возможно при наличии следующих условий [4; с. 76-87]:

1. Самопознание и познание другого, рефлексия.

Специалисты по проблеме психогигиены подтверждают, что внутренней диалог является важнейшей предпосылкой общения с другими. Теряя его, люди обособляются друг от друга и уединяются.

Самосовершенствовать свой потенциал в общении – это означает строить свои взаимоотношения с другими на принципах взаимопонимания, сотрудничества, неконфликтности, искренне и не без интереса общаться, сопереживать чужим чувствам. В этом помогут базовые знания трудностей, барьеров в общении и умения их преодолевать.

Самооценка – оценка своей личности, своих возможностей, качеств и места среди других людей. От самооценки зависят взаимоотношения человека с его окружением, его самокритичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам.

Данные условия формирования толерантности в условиях обучения в

и профессиональной подготовки. Полный отказ от предметной системы подготовки нецелесообразен, поскольку обуславливается объективной невозможностью создания единого интегрированного курса, который мог бы «обслуживать» разносторонние отрасли знаний и опыт деятельности.

Процесс построения модульной программы начинается с определения ее структуры. С опорой на работу исследователя ПА Юцевичене приводим общую схему определения структуры модульной программы: 1) определение комплексной дидактической цели и названия модульной программы; 2) определение интегрирующих целей и названий соответствующих им модулей; 3) построение структуры модульной программы; 4) определение структуры частных целей в составе каждой интегрирующей дидактической цели; 5) построение структуры конкретного модуля на основе структуры частных целей.

В соответствии с обозначенной структурой модульной программы формируется содержание каждого модуля, которое непременно должно включать в себя следующие структурные элементы: • дидактические цели, трансформирующиеся в целевую программу действий для обучающихся; • собственно учебный материал, структурированный на учебные элементы, а также методическое обеспечение процесса его освоения; • информацию о способах контроля и самоконтроля, а также о возможных способах освоения данного учебного материала.

Выделяются следующие принципы интегрирования учебных предметов: - ликвидация дублирования содержания обучения и несущественной учебной информации; - возможность исключения устаревшей учебной информации и включения новой без нарушения структуры и логики содержания образования; - разработка содержания дидактических элементов, модульных единиц и модульных элементов таким образом, чтобы их можно было использовать, по возможности, в разных отраслях; - формирование каждым модульным элементов профессиональных знаний, умений и навыков; - содержание каждого модульного элемента должно иметь содержательную, логическую, смысловую и методическую целостность, отражать законченность научной информации или технологического процесса и адекватно реализовывать дидактическую цель; - совокупность взаимосвязанных модульных блоков разных уровней сложности содержания образования определяет профессиональный блок; - разработка проекта учебно-программной документации начинается с определения системы основных целей изучения интегрированной модульной учебной программы в соответствии с нормативными целями профессиональной подготовки, которые определены в образовательно-квалификационной характеристике и играют роль эталона качества.

Методика интегрирования программ учебных предметов профессиональной подготовки подробно описана в литературе (А.П.Беляева, И.М.Козловская, М.П.Костюченко, О.П.Микуляк и др.) [1, 2, 3, 4]. Отметим, что вначале составляют образовательно-квалификационную характеристику и формируют учебный план. Для перехода к модульной

Как уже было отмечено, в основе проектирования содержания модульной системы обучения лежат интегративно-модульный и деятельностный подходы. Основа построения модульной системы профессионального обучения – интегрирование содержания программ предметов профессионально-педагогической подготовки. Интеграция учебных предметов – это систематизация содержания взаимосвязанных учебных предметов, когда логические связи между ними становятся очевидными, ясными. Цель интеграции – разработка интегрированной программы и содержания интегрированного курса, разработанного на основе нескольких учебных предметов, близких по содержанию и (или) с сильными межпредметными связями. Интегрируются программы учебных предметов профессионально-теоретической подготовки и профессионально-практической подготовки (производственная практика), с элементами тем или с отдельными темами общепрофессиональной подготовки. В результате получают интегрированный специальный курс, который репрезентирует собой единую новую систему (целостность) на базе разных элементов учебных знаний и алгоритмов деятельности студентов, теряющих структурную независимость и отражающих многоаспектно объекты и деятельность квалифицированного работника.

Необходимо отметить, что в профессиональной дидактике разработаны концепции внутреннепредметной интеграции, межпредметной интеграции на базе межпредметных связей, фундаментальных и профессионально-ориентированных курсов, интеграции родственных учебных предметов. Это исследования А.П.Беляевой, М.Ф.Борисенко, Е.Н.Голубевой, С.У.Гончаренко, И.Д.Зверева, Л.Я.Зориной, И.М.Козловской, А.В.Сергеева и др. Вместе с тем, концептуальные основы интеграции предметов профессиональной подготовки еще не разработаны с той степенью конкретности, которая необходима для практического использования.

Необходимость интеграции содержания учебных предметов профессиональной подготовки обусловлена многими факторами, а именно: - терминологической и понятийной перенасыщенностью каждого учебного предмета (как автономной системы учебных знаний), незафиксированностью объема вербальных (словесных) текстов и уровня их сложности; - изолированностью учебных предметных знаний и их дублированием родственными учебными предметами; - эклектичным построением и преимущественно индуктивным развитием содержания предметов профессионально-теоретической подготовки; - целостностью объектов (явлений, процессов), их многогранностью и многомерностью; - интегрированным характером технологических процессов, целостностью деятельности работника.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что цель интеграции содержания профессиональной подготовки – это формирование в сознании учащихся целостной системы профессиональных знаний и умений. Интегрированный профессиональный курс должен оптимально дополнять учебные предметы гуманитарной, естественно-математической

вузе способны обеспечить такие дисциплины как: «Общая психология» и «Психодиагностика», «Возрастная и педагогическая психология».

2. Информационное обеспечение по вопросам толерантности.

Способы реализации: раскрытие содержания толерантности и приведение примеров толерантных или интолерантных отношений на семинарских, практических занятиях вузах; демонстрация разных эквивалентных определений одного и того же научного понятия и разных классификаций; сообщение исторических примеров толерантности из жизни выдающихся научных работников, городов, стран и тому подобное; ознакомление с мировой картой толерантности на воспитательных мероприятиях.

Студенты, готовящие себя к реализации в профессиональной деятельности для формирования толерантности у детей, должны получить знания и умения в областях: народной педагогики, так как она является идеальным, естественным, складывающимся веками, комплексом идей, взглядов, принципов, форм и методов общения с ребенком на основе учета его природных особенностей; педагогики межнационального общения, которая определяет основы диалога культур в детском коллективе, и способствуют наиболее эффективной адаптации в новой среде детей-беженцев, мигрантов, детей – вынужденных переселенцев; региональной этнопедагогики, которая демонстрирует традиции воспитания в данном регионе с учетом населяемых этносов, особенностей регионального подхода в построении воспитательного процесса; этнопсихологии, позволяющей выявить и изучить сходства и различия в психологии детей, принадлежащих к разным культурам и этносам, установить их биологические, социокультурные, экологические и психологические особенности; социологии, культурологии, философии, этноискусстве, антропологии, раскрывающих содержание социального и культурного опыта этносов, позволяющих увидеть общее в культурах и взаимосвязь между общим развитием цивилизации и вкладом отдельных народов в этот процесс.

У будущих педагогов необходимо сформировать следующие навыки: общения с детьми различных этногрупп, обнаружения проблем при адаптации детей, оказавшихся в иной этносреде, оказания помощи в адаптации таким детям, прогнозирования намечающейся межэтнической конфронтации в детском коллективе и оказания превентивной помощи, обеспечения защиты детей от насилия, издевательств, унижения со стороны и сверстников, и взрослых, организации народного игрового досуга, организации досуга народных праздников.

Гарантировать получение таких знаний, умений и навыков студентам-педагогам может только комплекс учебных курсов. Содержание становится инструментом воспитания лишь в том случае, когда на основе прочных знаний оно транслируется в сознание обучаемых посредством их целостного восприятия [5]. Следует шире использовать межпредметные связи, интегрированные курсы, способствующие формированию системных знаний, а через них – системы убеждений, взглядов. Только то,

что хорошо понято, активно усвоено, побуждает к рефлексии, оценочным суждениям, трансформируясь в новые качества личности.

В условиях обучения по специальностям «Начальное обучение», «Дошкольное воспитание» данные условия создадут интегрированные гуманитарные курсы по следующим дисциплинам: «Общая психология», «Этнопсихология», «Этнопедагогика», «Религиоведение», «Украинская и зарубежная культура», «Педмастерство», «Введение в специальность»

3. Создание единого толерантного пространства в данном образовательном заведении, которое обеспечит формирование субъект - субъективных толерантных отношений, навыков толерантного взаимодействия, общения и самоконтроля за соответствием своих действий и поступков нормам толерантности.

Данные цели реализуются в ходе проведения воспитательных мероприятий и учебных занятий, на которых есть место для: коммуникативных тренингов, дидактических игр (ролевых, управленческих, психологических), которые предусматривают наличие толерантных отношений.

Выводы. Итак, в настоящее время перед системой образования стал вопрос: как создать условия, наиболее благоприятные для выработки каждым собственной, самостоятельной и независимой позиции, для естественного, рефлексивного и индивидуального становления толерантности во всех основных измерениях.

Толерантность – это «уважение, принятие и понимание многогранности культур, способов проявления человеческой индивидуальности» [2, с. 175].

Касательно содержания образования, одним из основных вопросов по проблеме толерантности является вопрос о качестве отношений между взрослыми и детьми, а также толерантность и личностная зрелость самих взрослых.

Основными компонентами толерантности являются: личностный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, вербальный [1, с.104–117].

Развитию данных компонентов способствуют следующие условия: развитие рефлексивных способностей, самопознание и познание другого, рефлексия, информационное обеспечение по вопросам толерантности, наличие единого толерантного пространства в данном образовательном заведении.

Современные вузы имеют возможность создать благоприятные условия для развития толерантности в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов-педагогов. Данная цель может быть реализована на основе уже имеющихся гуманитарных курсов, излагаемых в соответствии с идеями толерантности.

В статье 4.2 «Декларации принципов толерантности» указано, что «воспитание в духе толерантности следует рассматривать как безотлагательное задание и в связи с этим необходимо способствовать разработке учебных методик для формирования толерантности на систематической и рациональной основе...».

траектории студентов. Принимая во внимание особенности конкретной дисциплины, студенту может быть предоставлена возможность составить свой индивидуальный «план действий» по изучению модуля и модульного блока в целом.

Таким образом, цель модульной программы состоит в создании условий для формирования общей и профессиональной компетенции и личностных качеств будущих специалистов.

Принципы формирования содержания и процесса модульного обучения можно сгруппировать в пять классов. Первый класс определяется центральным принципом модульной системы обучения – принципом модульности: учебный материал модульных элементов необходимо формировать из относительно больших частей (доз), каждая из которых должна иметь содержательную, логическую, смысловую и методическую целостность и моделировать (описывать) определенную предметную область поля профессиональной деятельности, а также определять алгоритмы учебно-познавательной деятельности [3].

Отметим, что термин «предметная область» означает понятие, которое отражает часть реального мира, складывающегося из объектов, их особенностей, связей между объектами, а также из процессов и явления. К предметной области профессиональной деятельности относятся предметы и средства труда, их особенности, установки, производственные и технологические процессы, содержание труда специалистов.

Второй класс принципов объединяет принципы, которые отвечают за проектирование структуры дидактического модуля. Третий класс объединяет принципы, определяющие некоторые признаки дидактического модуля как абстрактной системы. Четвертый класс устанавливает основы конструирования знаний, входящих в модульный элемент, и, наконец, пятый класс принципов относится к разработке модульной системы профессионального обучения.

Особенностью модульной системы профессионального обучения является то, что она конструируется на основе модуляризации и интеграции содержания учебных предметов профессионально-педагогической подготовки. При формировании модульной системы обучения используется интегративно-модульный и деятельностный научные подходы, в результате чего полиаспектно (разносторонне) описываются объекты (процессы), явления (ситуации) профессиональной деятельности.

Переход от предметной системы обучения к модульной системе возможен при радикальном изменении организации учебных знаний, то есть необходим переход от предметного (моноаспектного) к проблемно-модульному (субстратному) принципу организации учебных знаний. Этот переход может быть осуществлен на основе деятельностного, объектно-ориентированного или проблемно-ориентированного подходов, а также непосредственно путем системного моделирования предметной области поля профессиональной деятельности, к которой относятся как теоретические объекты, так и практические.

работы обусловил создание модульной системы обучения.

Цель статьи – раскрыть необходимость интеграции учебных предметов при осуществлении модульного обучения, проанализировать принципы и этапы построения модульной программы.

Анализ последних исследований и публикаций и изложение основного материала. Обучение, организованное по модульному принципу, получает в последние годы все более широкое распространение. Это объясняется следующими признанными преимуществами модульного обучения: применением диагностических целей обучения; представлением содержания обучения в логически целостных, автономных структурно-функциональных узлах программы – модулях, являющихся и банком информации, и методическим руководством по ее усвоению; конструированием полноценной обратной связи за счет систематической диагностики промежуточных результатов педагогического процесса; предоставлением широких возможностей для самостоятельной учебной деятельности с выбором индивидуального темпа и траекторий обучения.

Сущность модульного обучения как альтернативы традиционному обучению – в интеграции всего прогрессивного, накопленного в педагогической теории и практике нашего времени и освоение новых тенденций. Процесс модульного обучения делится на единицы, блоки, разделы, главы и т.д., которые усваиваются студентами самостоятельно или с помощью преподавателя. При этом учитывается личностно-ориентированный подход, индивидуальный темп обучения и уровень обученности конкретного студента, формы индивидуальной помощи.

Проектирование организованного по модульному принципу процесса обучения – одна из актуальных и, одновременно, сложных задач современной педагогики. Важными стадиями такого проектирования являются, по нашему мнению, разработка модульного процесса обучения, а на ее основе – модульной программы. Модель модульного процесса обучения и модульная программа должны обеспечить результативность обучения, т.е. достижение в ходе обучения всех поставленных целей.

Модульная программа – это дидактическая парадигма, состоящая из модулей, каждый из которых имеет вполне определенные деятельностные дидактические цели, достижение целей обеспечивается конкретной дозой содержания учебного материала, усвоение дидактического материала диагностируется контрольными заданиями. Дидактическая система модульного обучения, так же как и любая другая дидактическая система, предполагает проектирование содержания обучения в соответствии с поставленными целями, с общедидактическими принципами и критериями. Модульная программа состоит из комплекса модулей, имеющих своей целью реализацию последовательно усложняющихся дидактических задач, обеспечивая при этом входной, промежуточный, текущий и итоговый контроль, позволяющий студенту и преподавателю анализировать общие достижения и планировать дальнейшую учебную работу. Это дает возможность составить общий педагогический план и наметить индивидуальные образовательные

Это ещё раз подчеркивает актуальность и необходимость последующего исследования проблемы толерантности.

Резюме. В статье рассматриваются пути создания условий способствующих развитию толерантности будущих учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений в процессе профессионально-педагогической подготовки.

Ключевые слова: толерантность, уважение, понимание, личность, гуманизм, компоненты толерантности, рефлексия, информация, интеграция, толерантное пространство.

Резюме. У статті розглядаються шляхи створення умов що сприяють розвитку толерантності майбутніх вчителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Ключові слова: толерантність, повага, розуміння, особистість, гуманізм, компоненти толерантності, рефлексія, інформація, інтеграція, толерантний простір.

Summary. In the article, the ways of the creation of conditions promoting development of tolerance of the teachers to be of primary schools and tutors of preschool establishments during vocational and pedagogical training are examined.

The keywords: tolerance, respect, understanding, personality, humanism, components of tolerance, reflection, information, integration, space of tolerance.

Литература

1. Декларація принципів толерантності // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3-4. – С. 175-179.
 2. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании. // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С. 104-117.
 3. Вишневецька Л.О. Деякі аспекти методології толерантності // Рідна школа. – 2003. – № 4. – С. 43-45.
 4. Завірюха Л.А. Педагогіка толерантності // Педагогіка толерантності. – 2003. – № 1 (23). – С. 76-87.
 5. 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.
- Подано до редакції 03.01.2007

УДК 371.1+371.14

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Брагина Галина Васильевна
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой методик
начального обучения
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь

Постановка проблемы. Системообразующим звеном в структуре педагогического мастерства выступает гуманистическая направленность личности педагога. Даже самый высокий уровень сформированности профессиональных знаний и умений, достаточно хорошее владение

педагогической техникой, наличие педагогических способностей не поднимут учителя до уровня подлинного профессионального мастерства, если его педагогическая деятельность, педагогическое общение не опираются на гуманистическую направленность его личности. Современная психолого-педагогическая литература часто декларирует постулат о необходимости гуманистической позиции учителя в учебно-воспитательном процессе, но не уделено внимание объективным и субъективным предпосылкам трансформации профессиональной направленности учителя в ходе его педагогического труда.

Задача настоящей статьи состоит в том, чтобы раскрыть ступени становления педагогического мастерства учителя через динамику его профессиональной направленности, связать эту динамику с изменениями в его профессиональной деятельности, с влиянием трансформации направленности учителя на свою деятельность на результативность его труда: отношение учащихся к изучению учебного предмета, учению вообще, обученность и обучаемость, воспитанность и воспитуемость школьников.

Анализ исследований по проблеме. Направленность личности в работах Л.И.Божович, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна и др. представлена в качестве системообразующего основания личности. С.Н.Рубинштейн в проблеме направленности видит проблему динамических тенденций, отмечая в направленности два тесно связанных между собой момента: а) направленность на что-то, на какой-то объект, б) напряжение, которое при этом возникает [4, с.519]. Направленность всегда социально обусловлена и зависит от воспитания. В.А.Ляшенко отмечает важность психологического климата в педагогическом коллективе в профессиональном становлении молодого учителя [3, с.32]. О.Г.Лопухова разработала методику диагностики профессиональной направленности личности, ею выделен феномен устойчивости профессиональной направленности личности, в котором заложены потенциальные возможности изменения иерархии мотивов при общей ориентации педагога на профессиональную деятельность [2, с.31]. Ю.А.Кореляков исследует психологические аспекты оптимизации развития профессиональной направленности личности. На первый план выдвигается взаимодействие в системе «учитель-ученик», им разработана программа активизации и развития трудовой профессиональной направленности личности субъектов школьного взаимодействия [1, с.37].

Основной материал и результаты исследований. В динамике профессиональной направленности находят свое отражение когнитивный, аффективный и поведенческий аспекты жизнедеятельности педагога. Молодой учитель, окончивший педагогический вуз, приходит работать в школу (училище, колледж, техникум, институт). Самой первой его проблемой и задачей становится утверждение в коллективе учащихся, коллег, родителей учащихся, руководства. Он мобилизует свои силы на приобретение (завоевание) авторитета. И часто это стремление становится у него доминирующей профессиональной направленностью в «чистом

Выводы. Применение «нейронной сети» для оценки конкурентоспособности санаторно-рекреационных комплексов в практике подготовки специалистов-менеджеров достаточно эффективно.

Резюме. В статье рассмотрены основы применения «нейронной сети» для оценки конкурентоспособности санаторно-рекреационных комплексов в практике подготовки специалистов-менеджеров.

Ключевые слова: «нейронная сеть», профессиональная подготовка, менеджер.

Summary. In the article bases of application of «neuron network» are considered for the estimation of competitiveness of Spa-complexes in practice of preparation of specialists-managers.

Keywords: «neuron network», professional preparation, manager.

Резюме. У статті розглянуті основи застосування «нейронної мережі» для оцінки конкурентоспроможності санаторний-рекреаційних комплексів в практиці підготовки фахівців-менеджерів.

Ключові слова: «нейронна мережа», професійна підготовка, менеджер.

Литература

1. Инновационные технологии в бизнесе / Под ред. М. Желены. – СПб.: Питер, 2000. – 1120 с.
2. Деловые игры в управлении и экономике строительства: Учеб. пособие для вузов / Под ред. В.И. Рыбальского и И.П. Светника. – К.: Вища школа, 1980. – 160 с.
3. Fuller E., Jankins A. Public intervention in entrepreneurial opportunism short cuts or detours to the information superhighway paper presented to the Babson Entrepreneurship. Conference Babson College, London? 10-13 April, 1995. – 205 p.
4. Полянская Т.Н., Пономаренко В.А. Методические указания по применению АМО в курсе «Организация, планирование и управление предприятием (для студентов всех специальностей)». – К.: МВ ССО УССР, 1983. – 85 с.
5. Полянская Т.Н. Совершенствование системы образования для повышения эффективности использования человеческих ресурсов // Міжнародне співробітництво в галузі освіти: Матеріали другої міжнародної науково-практичної конференції Inted -2003 1-5 квітня 2003 р., м. Ялта. Ч.2. – К.: Пед.преса, 2003. – С.131-142.

Подано до редакції 12.01.2007

УДК 371

ИНТЕГРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ – ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Прокофьева Марина Юрьевна

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. Сегодня образование не может быть усовершенствовано без принципиального переосмысления роли преподавателя в педагогическом процессе. Преподаватель должен научиться управлять деятельностью как всей группы, так и отдельного студента. Однако это невозможно при традиционном представлении о педагогическом процессе. На современном этапе приоритетными направлениями совершенствования учебного процесса является развитие индивидуальных форм обучения, введение интегрированных курсов, развитие информационной базы, оптимальное насыщение ее автоматизированными системами. Поиск новых форм самостоятельной

10. Грязелечебница.

Спортивно-оздоровительный комплекс

1. Бассейн с морской водой.
2. Комната отдыха после процедур с ионизатором воздуха.
3. Чайная с крымскими фиточаями.
4. Теннисный корт.

1.4. Управление качеством обслуживания персоналом в санатории – профессионализма и тактичности обслуживающего персонала при приёме и проживании клиентов.

$$УКОП = \frac{\sum_{i=1}^n КПТ_i}{\sum_{i=1}^n КПТ_э} \leq 1,$$

где УКОП – коэффициент качества обслуживания клиентов персоналом гостиницы; $КПТ_i$, $КПТ_э$ – коэффициент продуктивности труда обслуживающего персонала санатория фактический и эталонный (баллов);

$$КПТ_i = \frac{\sum_{i=1}^n K_i \cdot C_i}{\sum_{i=1}^n K_i} \leq 10,$$

где K_i – качество i-той услуги (баллов); C_i – доля i-того качества обслуживания в продуктивности труда обслуживающего персонала.

Примерный перечень требований к услугам, оказываемым обслуживающим персоналом санатория нижнего (горничные) и среднего ранга (администраторы в корпусах) можно оформлять в виде таблиц (образцы приведены в таблицах 1,2).

Таблица 1

Качество услуг обслуживающего персонала в санатории (горничных, дежурных на этаже)

Виды услуг обслуживающего персонала санатория, K_i	Доля влияния на имидж, C_i	Количество баллов				Сумма $K_i \cdot C_i$
		Наименование конкурентов				
		1	2	...	n	
1. Частота смены белья в неделю						
2. Уборка в номерах в неделю						
3. Владение иностранными языками (английским, французским, немецким)						
4. Чай в номера утром, вечером						
5. Кефир в номера вечером						

Таблица 2

Качество услуг администраторов в корпусах санатория

Виды услуг администраторов, K_i	Доля влияния на имидж, C_i	Количество баллов				Сумма $K_i \cdot C_i$
		Наименование конкурентов				
		1	2	...	n	
1.						

виде». Внешне это выражается в повышенной требовательности к учащимся. Свою первую встречу с детьми он начинает с призыва записать в тетрадь его категорические требования (число которых может приближаться к десятку и более), которые должны неукоснительно выполняться учащимися. Учитель излишне строг с учениками («чтобы не сели на шею»), устанавливает дистанцию в общении с детьми, не терпит детских шалостей, любой проступок ученика готов возвести в ранг преступления и строго наказать за него.

Как видим, направленность на завоевание авторитета, а по сути направленность *на себя*, становится платформой для выстраивания авторитарно-дисциплинарной модели взаимодействия с детьми.

А что же дети? Как они воспринимают такого учителя, как направленность учителя *на самого себя* влияет на их учебно-познавательную деятельность? Во-первых, это зависит от возраста учащихся, во-вторых, от внешних условий их учения, в-третьих, длительности «застывания» учителя на данной ступени направленности. Учащиеся старших классов скорее всего воспримут ситуацию с юмором, даже с пониманием. Поскольку их интересы связаны с профессиональным самоопределением, то они будут относиться к изучению предмета, руководствуясь мотивом его значимости для своей будущей профессии. Серьезные проблемы возникнут у учителя с учащимися средних классов. Они ищут в учителе идеал, образец для подражания. Поведение учителя может вызвать у них отторжение, неприятие или, что гораздо хуже, модель отношения учителя к другим людям и обращения с ними могут быть приняты как достойные подражания и перенесены в собственное поведение. В средних классах многие предметы вводятся впервые. И у школьников может под влиянием такого учителя сложиться устойчиво отрицательное отношение к изучению преподаваемого им предмета. Результативность труда учителя может проявиться только в приращении знаний и умений учащихся. Личностное и индивидуальное развитие детей выносится за рамки изучения предмета.

Гораздо опаснее ситуация прихода такого учителя в начальные классы. Он может навсегда отбить интерес у детей к учению вообще, заглушить их инициативу, креативность, самостоятельность, нанести непоправимый вред личностному становлению ученика.

Отрицательные стороны направленности учителя *на себя* могут быть сглажены или усугублены влиянием внешних условий. К ним мы относим: общую культуру педагогического коллектива, наличие в коллективе настоящих педагогов-мастеров, общую целевую установку руководства и коллектива (на формирование ЗУНов, на максимальное развитие детей всеми педагогическими средствами), общий тонус школьной жизни (мажор, минор, развитие, застой), школа сельская или городская, все околешкольное пространство, включенность всего школьного коллектива в широкую социальную деятельность микрорайона, села, района, города и т.д.

Направленность учителя *на себя* не несет в себе потенциально

отрицательного заряда. Все дело в крайности ее проявления и, самое главное, в длительности «застревания» учителя на этой ступени. Как долго учитель будет пребывать на ней? Это зависит от индивидуальности учителя. Один учитель уже в первый год работы поймет всю ограниченность своей авторитарной позиции, ее бесперспективность. К другому это понимание придет через 2 – 3 года. Но если оно не пришло в первые пять лет работы, то у учителя закрепляются стереотипы авторитарного поведения с детьми, наступает характерная деформация личности. Такого учителя узнают по интонации голоса, манере поведения, типичному (шаблонному) набору приемов общения, отношения, обращения. Такие учителя не получают удовлетворения от своей работы. А поскольку доминирующая задача их деятельности – самоутверждение, то им везде видится посягательство на их авторитет, умаление их заслуг и т.п. Как следствие, ранние болезни, часто на почве нервного истощения, стремление переменить профессию. Для таких учителей движение к педагогическому мастерству закрыто.

А у другой группы учителей при сохранении направленности *на себя* прорастает направленность *на преподаваемый им предмет*, скажем условно, что он поднимается на вторую ступень своей профессиональной направленности. Активизируется интерес к науке, которую отражает преподаваемая им учебная дисциплина. Учитель обращается к конспектам своих институтских лекций, приобретает соответствующую литературу, включает в содержание учебного материала интересные факты, что придает урокам привлекательность для отдельных учащихся. Но при слабом арсенале методических средств учителю не удается увлечь детей своим предметом. Это ведет учителя к разочарованию: «Я так стараюсь для них, а все напрасно» или «Сегодняшних детей ничто не интересует». То есть, причину своих неудач он ищет в учениках. И опять разочарование, неудовлетворенность своей профессиональной деятельностью.

Учитель может навсегда остаться на этой ступени, движение к вершинам педагогического мастерства для него так же закрыто. Он останется учителем, хорошо знающим свой предмет, но не умеющим научить ему детей до тех пор, пока не претерпит изменений его профессиональная направленность.

Учитель поднимается на третью ступень – *направленность на средства обучения*, под которыми мы подразумеваем, прежде всего, *методические средства*, а также умения в области педагогической техники. Домашняя библиотека учителя пополняется методической литературой, в том числе и периодическими изданиями. Оттачивается методика урока, активизируется интерес к педагогическому опыту, в том числе и к опыту работающих рядом коллег. У учителя, владеющего методикой преподавания, уроки могут приобретать ювелирную четкость, методическую правильность. В них четко ставятся учебные задачи, подбираются адекватные средства для выполнения поставленных задач, осуществляется системное обучение школьников учебным действиям, самоконтролю и самооценке. В каждом уроке полностью представлена

(туристических, санаторно-курортных), в образовании – в количестве конкурсных баллов.

Для определения Π_3 и Π_i используется формула:

$$\Pi_3 = \sum_{i=1}^n C_i \cdot K_i \cdot T_i,$$

где C_i – цена одного койко-места за сутки в *i-том* номере, \$/сутки;

T_i – номинальное количество дней в году в *i-том* номере, суток (365 дней – t ремонта).

$$\Pi_i = \sum_{i=1}^n C_i \cdot K_i \cdot t_i,$$

где t_i – фактическое количество оплаченных дней отдыха в *i-том* номере (суток).

Управление предоставляемыми оздоровительными услугами (качеством оздоровительных услуг) – система оздоровительных услуг в санатории.

$$VKOV = \sum_{i=1}^n N_i / \sum_{i=1}^n N_3 \leq 1,$$

где $VKOV$ – коэффициент качества оздоровительных услуг в санатории;

N_i – фактическое количество услуг в *i-том* санатории; N_3 – эталонное количество услуг в элитных санаториях, которое определяется списком эталонных услуг в элитном санатории (пятизвездочном) и может определяться исходя из мировых стандартов, европейских, нормативных по Украине (России), в зависимости от того, что будет принято за эталон.

Поскольку курорт Большая Ялта стремится стать мировым курортом, очевидно необходимо использовать мировые стандарты услуг курортно-туристического комплекса.

Хотя на I этапе могут быть использованы стандарты Украины и России, основного конкурента санаториев Крыма.

Например: Лечебный комплекс

1. Компьютерная диагностика.
2. Микрорезонансная терапия (компьютерная).
3. Кабинет фитотерапии (ароматерапии).
4. Массажный кабинет (традиционного и точечного массажа).
5. Инголяторий.
6. Морские ванны с фитомаслами.
7. Морские жемчужные ванны.
8. Гидромассаж с морской водой.
9. Источники с минеральной водой (Савлух-Су, Крымская, кремниевая вода, озонированная вода)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ «НЕЙРОННОЙ СЕТИ» ДЛЯ ОЦЕНКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ САНАТОРНО- РЕКРЕАЦИОННЫХ КОМПЛЕКСОВ

Полянская Тамара Николаевна
кандидат экономических наук, доцент

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. В современных условиях жесткой рыночной конкуренции существование и развитие курортно-рекреационного и туристического комплексов Большой Ялты и Крыма невозможно как без инноваций в сфере обслуживания, так и в учебном процессе в университетах, где готовят специалистов для сферы услуг [1-5].

Анализ исследований и публикаций показал, что внедрение системы «нейронной сети» в бизнесе и в подготовке управленческих кадров не получило должного отражения. Необходимо заполнить имеющийся «информационный вакуум».

Цель статьи: проиллюстрировать использование системы «нейронной сети» для оценки конкурентоспособности санаторно-рекреационных комплексов в практике подготовки специалистов-менеджеров.

Изложение основного материала. Использование системы нейронной сети (NN – neural net) – вид программного обеспечения, в котором данные, информация и знания представлены сетью взвешенных отношений между входными и выходными переменными.

Рассмотрим основные направления, в которых будущий менеджер может использовать в своей деятельности предлагаемую систему.

Управление финансами – система NN может быть использована для оценки кредитоспособности путём сравнения хороших (K_3) и плохих (K_ϕ) или (K_i) заёмщиков,

$$УФКК = K_i / K_3 \leq 1,$$

где $УФКК$ – коэффициент финансовой кредитоспособности конкурентов-финансистов;

K_3 – кредитоспособность заёмщика принятого за Эталон;

K_i – кредитоспособность i -того заёмщика.

Управление маркетингом – система NN может быть использована для выявления потребителей, которые, вероятно, сделают в ближайшем будущем покупки, путём сопоставления профиля потребителя с образцом (эталонном).

$$УМКП = P_i / P_3 \leq 1,$$

Где $УМКП$ – коэффициент оптимального конкурента – потребителя (товаров, услуг); P_3 , P_i – потенциал эталонного и i -того потребителя.

Потенциал потребителя может быть выражен в возможном количестве приобретаемых товаров (грн.), количестве путёвок

структура учебной деятельности учащихся. Следствием этого является хорошая (иногда высокая) успеваемость учащихся, прочные, системные знания по предмету, повышается уровень их обучаемости, воспитуемости.

Правильные, педагогически целесообразные, в достаточной мере разнообразные методические средства обеспечивают стройность и четкость урока, детям понятны действия учителя. Все это придает процессу обучения и учения деловой характер, формирует у учеников стабильно положительное отношение к учению. Арсенал методических средств пополняется приемами педагогической техники: выразительной речью, выразительным показом своих чувств и отношений, техникой педагогического общения. Если к тому же учитель владеет приемами саморегуляции эмоционального состояния, то это поистине хороший учитель. Но предел ли это возможностей его профессионального роста? Можем ли мы назвать такого учителя педагогом-мастером?

Многие из тех, кто поднялся до третьей ступени профессиональной направленности, так на ней и остаются, работая результативно, испытывая удовлетворение от своего труда, получают благодарную отдачу в виде успехов своих учеников. Но к некоторым из них приходит однажды чувство неудовольствия самим собой, немотивированное беспокойство. Эти чувства выступают движущей силой качественных сдвигов в профессиональной позиции учителя. Однажды он задает себе вопрос: «А для чего я работаю? Для кого мои знания и умения?» И приходит озарение: «Для ученика!» Вот с этого момента в работе учителя многое меняется кардинально. Если раньше целью его педагогической деятельности было вооружение учащихся прочными и системными знаниями и умениями по предмету, способами познавательной деятельности, то теперь именно знания, умения и способы познавательной деятельности становятся *средством* полноценного развития личности ученика. То есть, цель каждого урока учитель в первую очередь определяет как цель развития учащихся средствами своего учебного предмета. Как ни странно, но теперь учитель затрачивает больше времени на подготовку к уроку, так как тщательно разрабатывает его режиссуру, ставит задачи развивающие, воспитывающие, обучающие в их взаимосвязи, дополняет их серией коммуникативных задач. Его план урока можно сравнить с музыкальной симфонией, где прописана самостоятельная партия каждого инструмента, а усилиями дирижера все это сводится в гармонию звуков.

Уже в планировании урока учитель точно знает, *что* будет делать каждый (любой) ученик в *каждый* момент времени урока. Здесь исключена случайность, не допустимы действия учителя и учеников по принципу «просто так» или «чем-нибудь занять время». Но на уроке возможна импровизация, действия под влиянием педагогической интуиции. Это придает уроку захватывающую детей привлекательность, познавательную интригу.

Рассмотрим урок учителя-мастера в соответствии с наполнением всех его компонентов: содержания учебного материала, методов, средств и форм обучения. При отборе содержания учебного материала учитель

примет во внимание особенности класса и отдельных учащихся в нем. Назовем условно разные варианты классов: сильный, средний, слабый. В слабом классе он выстроит содержание, приближенное к тексту учебника, но в перспективе уроков он будет по крупицам вводить примеры, факты, которых нет в учебнике, но которые могут привлечь непроизвольное внимание учащихся, он будет думать над тем, как закрепить это внимание и перевести его в произвольное. В сильном классе он может совсем не обращаться к примерам и фактам из учебника, усилить роль теоретического анализа материала, обратиться к разным вариантам развертывания сюжета (в зависимости от специфики учебного предмета).

В выборе методов обучения учитель-мастер будет руководствоваться положением об уровнях развития учащихся (Л.С.Выготский). Слабоуспевающим ученикам необходимо дать больше тренировочных упражнений, чтобы закрепить их знания и умения в актуальном уровне развития, но и подбирать задания, продвигающие их в зону ближайшего развития, а, главное, обеспечить необходимую для этого дозу помощи со стороны учителя или более сильного ученика. Сильным и средним ученикам в течение всего урока должна быть обеспечена работа в зоне их ближайшего развития. При этом учитель стремится увеличить для каждого объем этой зоны, раздвинуть границы между уровнем актуального развития и верхним пределом зоны ближайшего развития. В зависимости от особенностей учащихся учитель насыщает работу на уроке материалом для теоретического анализа, определяет уровень трудности и дозу помощи, обеспечивает продвижение вперед быстрыми темпами, вовремя сменяя виды деятельности и тип задания, не допуская «топтания на месте», добивается того, чтобы каждый ученик понимал, *что* он делает, *зачем* он это делает, видел личностный смысл в выполнении каждого вида работы.

В системе работы учителя будут доминировать проблемные и исследовательские методы обучения. В выборе средств обучения учитель-мастер руководствуется той же целью: развитие учащихся. И тогда он будет всесторонне анализировать каждое педагогическое средство с позиции его развивающих возможностей. И окажется, что не всякая наглядность в этом отношении хороша, что насыщение урока наглядностью в ущерб теоретическому анализу может принести вред, что увлечение техническими средствами обучения в противовес живому обмену мнениями не дает ожидаемого эффекта и т.д.

В выборе форм обучения учитель исходит не только из логики учебного материала, но и из необходимости решения целого ряда коммуникативных задач. Коллективные, групповые, парные, индивидуальные формы организации учебной работы строятся таким образом, что в них каждому ученику предоставляется возможность самовыражения и самоутверждения. Учитель искренне заинтересован в максимальном развитии всех потенциальных возможностей, заложенных в каждого ученика природой на уровне вербального или невербального интеллекта. Именно в этом и проявляется его *гуманистическая направленность*, которая цементирует все элементы структуры

определение критериев межличностных отношений в супружеской паре, которые могут быть использованы в качестве диагностических при работе с одним из супругов, а также обоснование их применения в терапевтической практике.

Ключевые слова: удовлетворенность браком; доверительность, легкость, психотерапевтичность общения; общие символы семьи; сходство во взглядах; взаимопонимание между супругами.

Summary. This article is dedicated to analyze of correlation between satisfaction in marriage and definite aspects of interrelation in matrimonial couple. The purpose of the research represented in the article is definition of criterions of interpersonally-relations in matrimonial couple, which can be used as diagnostic for working with one of the presenter of the couple and also as a ground for its application in therapeutic practice.

Key words: marriage-satisfaction, trust, easiness, pshyhotheapeutity of relations; common family symbols; resemblance in opinions; mutual understanding between husband and wife.

Резюме. Стаття присвячена аналізу взаємозв'язку між задоволеністю шлюбом та окремими аспектами взаємин у подружній парі. Метою представленого у статті дослідження є виявлення критеріїв міжособистісних стосунків у подружній парі, що можуть бути використані у якості діагностичних при роботі з одним представником подружжя, а також обґрунтування їх використання у терапевтичній практиці.

Ключові слова: задоволеність шлюбом, довірливість, легкість, психотерапевтичність спілкування, загальні символи сім'ї, схожість поглядів, взаєморозуміння подружжя.

Література

1. Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубровская Е. М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. Спецпрактикум по социальной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 120 с.
2. Алешина Ю. Е., Данилин К. Е., Дубровская Е. М. Спецпрактикум по социальной психологии: опрос, семейное и индивидуальное консультирование. – М.: Изд-во М. Ун-та, 1989. – 64 с.
3. Лакан Ж. Семинары, Книга I: Работы Фрейда по технике психоанализа (1953/54). Пер. с фр. / Перевод М.Титовой, А.Черноглазова (Приложения). – М.: Гнозис, Логос, 1998. – 432 с.
4. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе. Пер. с фр./ Перевод А.К. Черноглазова. – М.: Гнозис, 1995. – 192 с.
5. Лакан Ж. «Я» в теории Фрейда и технике психоанализа (1954/55). Пер. с фр./ Перевод А.Черноглазова. – М.: Гнозис, Логос. 1999. – 520 с.
6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. –СПб.: ООО "Речь", 2000. – 350 с.
7. Фрейд З. Избранное. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 352 с.
8. Фрейд З. Основные принципы психоанализа. Пер. с нем, англ. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1998. – 288 с.
9. Ackerman N. W. The Strength of Family Therapy: Selected papers / Eds. D. Bloch, R. Simon; Ackerman Institute for Family Therapy. – N. Y.: Brunner/ Mazel, publishers, 1982. – Ch. 39: The Family Approach to Marital Disorders. –P. 364-371.
10. Lewis R.A., Spanier Gr.B., Theorizing about the quality and stability of marriage// Contemporary theories about the family. V.I. Researchbased theories. N.Y., 1979.

Подано до редакції 23.11.2006

благополуччя у шлюбі;

- психотерапевтична функція подружніх відносин має тим більше значення для шлюбу, чим вище рівень задоволеності шлюбом, як і навпаки. Таким чином, працюючи з одним партнером, терапевт може розраховувати на трансляцію терапевтичного ефекту на партнера клієнта, якщо шлюб розцінюється клієнтом як «абсолютно благополучний», меншою мірою – «благополучний». При відчутті суб'єктивного неблагополуччя у шлюбі психотерапевтична функція втрачає свою силу;

- такий аспект спілкування, як «довірительність», має більше суб'єктивне значення для чоловіків, ніж для жінок. Чоловіки здатні точніше оцінити рівень довірительності у відносинах, вони частіше переоцінюють довірительність дружин. Отже, порушення «пакту про довіру» у подружжі чоловіками сприймається більш травматичне, ніж жінками;

- «довірительність спілкування» має тим більше значення, чим вище задоволеність шлюбом – це одне з «благ», що структурують взаємовідносини у шлюбі (більша частина респондентів, що вважають свій шлюб «абсолютно благополучним» живуть у шлюбі не довго), та що дозволяють у подальшому підтримувати задоволеність шлюбом на високому рівні;

- оцінки подружжя у відношенні «взаєморозуміння» у парі близькі. Не дивлячись на те, що статистично значуща кореляція виявлена нами лише у одному випадку, оцінка одного з подружжя у відношенні взаєморозуміння у парі може слугувати орієнтиром у відношенні до того, як розцінює цей аспект взаємовідносин другий партнер.

Оскільки наша суб'єктивність базується на символічному устрою мови та порядку, неможливо переоцінити роль комунікативних аспектів у тому, що стосується сім'ї та шлюбу. Інтерсуб'єктивність відносин, між тим, неминуче містить у собі реєстр уявного, а тому ніколи не буває вільна від міражів, що у цих стосунках виникають: будь – яке об'єктне відношення неминуче несе на собі відбиток принципової недостовірності. Вважати, що впевнено знаєш, що твій ближній мислить або відчуває - принципова помилка. Але для того, щоб відносини розвивалися, партнери повинні відчувати себе достатньо компетентними у розумінні один одного.

Людина відшукує близького собі по тому значенню, що набувають її слова для іншого. Мова, істинна для обох партнерів, об'єднує їх. Тоді ми наближуємося до феномену, на який вказував Н. Аккерман [9] - у подружніх відносинах не може бути так, щоб добре для одного було одночасно поганим для іншого. Більш – менш тривале спостереження показує: те, що добре для одного з подружжя, раніше, чи пізніше стане таким і для іншого. Бо інакше подружнє життя перестане задовольняти головній вимозі - містити у собі те «благо», без якого воно втрачає свій сенс.

Резюме. Стаття посвячена аналізу взаємозв'язку між задоволеністю браком і окремими аспектами взаимоотношень в подружжій парі. Метою представленої в статті дослідження є

педагогического мастерства: профессиональные знания и умения, педагогические способности, педагогическую технику, направляя их на решение задачи – развитие ученика средствами своей учебной дисциплины. И ученики не остаются равнодушными. Никогда! Они видят, чувствуют искреннюю заинтересованность учителя в их успехе, радуются и гордятся тем, что они все с меньшей дозой помощи решают все более трудные задачи, они становятся в позицию сотрудничества с учителем по своему собственному развитию.

А учитель-мастер испытывает удовлетворение, радость счастье от своей работы. Он все чаще обращается к психолого-педагогическим исследованиям по проблемам обучения и воспитания, изучает возрастные и индивидуальные особенности и возможности своих учеников, разрабатывает каждый урок как произведение искусства и проводит его как мастер.

От чего зависит динамика перехода с одной ступени направленности на другую? Думаем, что, во-первых, от качества профессиональной подготовки учителя, от наличия или отсутствия атмосферы творчества в трудовом коллективе, от уровня требовательности, от воспитанной ответственности, самостоятельности, трудолюбия. Ленивый, с низкой эрудицией, с несформированной требовательностью к себе учитель обречен оставаться на направленности *на себя*. Во-вторых, это условия, которые попадает учитель в школе. Если в коллективе царит атмосфера творческого поиска, оптимально работают методические объединения, у учителя создаются предпосылки для трансформации его педагогической направленности. Ну и наконец, в-третьих, имеет значение сам строй личности учителя. Одних удовлетворяет работа в стереотипном режиме, других манит новизна, творчество, вот эти-то и достигают вершин педагогического мастерства через продвижение своей профессиональной направленности до уровня гуманистической.

Резюме. В статті показана динаміка росту педагогічної майстерності вчителя в залежності від трансформації його професійної спрямованості від спрямованості «на себе», через спрямованість на викладаємий предмет та методичні засоби до гуманістичної, яка сприяє високому рівню педагогічної майстерності. Розкриті рушійні сили професійного зростання, зафіксовані результати кожного етапу педагогічної діяльності. Відображена модель діяльності вчителя-майстра з вираженою гуманістичною спрямованістю особливості.

Ключові слова: спрямованість, гуманістична спрямованість, динаміка спрямованості, педагогічна майстерність, авторитет вчителя.

Резюме. В статье показана динамика роста педагогического мастерства учителя в зависимости от трансформации его профессиональной направленности от направленности «на себя», через направленность на преподаваемый предмет и методические средства к гуманистической, которая соответствует высокому уровню педагогического мастерства. Раскрыты движущие силы профессионального роста, зафиксированы результаты каждого этапа педагогической

деятельности. Отображена модель деятельности учителя-мастера с выраженной гуманистической направленностью личности.

Ключевые слова: направленность, гуманистическая направленность, динамика направленности, педагогическое мастерство, авторитет учителя.

Summary. The article shows the dynamics of the teacher's pedagogical skill in correlation with transformation of his professional interest in himself through interests of the subject that is being taught and methodological means till humane which provide high level of pedagogical skill. Motive forces of professional growth are discovered. The results of each step of pedagogical activity are fixed and noticed. The scheme of teacher's activity with expressed humane interest of personality is reflected.

Keywords: orientation, humanism orientation, dynamics of orientation, pedagogical trade, authority of teacher.

Литература

1. Кореляков Ю.А. Психологические аспекты оптимизации развития профессиональной направленности личности в контексте школьного взаимодействия // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 1. – С. 37.
2. Лопухова О.Г. Методика диагностики устойчивости профессиональной направленности личности // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 1. – С. 30.
3. Ляшенко В.А. Психологический климат педколлектива и молодой специалист // Школа. – 2002. – № 2. – С. 32.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2004

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

*Быстрыкова Анна Надировна
ассистент кафедры русской филологии*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. Проблема формирования коммуникативной компетентности будущего учителя является важной частью широкой и сложной проблемы формирования его профессионально-значимых качеств. Разработка и реализация на практике данной проблемы имеет важное значение в повышении уровня успешности в педагогической деятельности.

Анализ психологической, педагогической литературы, в т.ч. диссертационных исследований, свидетельствует об усилении внимания к изучению личности педагога. Проблема изучается в различных аспектах: изучение психолого-педагогических условий развития коммуникативных умений и навыков (И.П. Андриаді, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.М. Паламар, М.И. Пашенко, Е.Н. Пехота); особенности компетентностного подхода в педагогическом контексте (О. Овчарук, О. Пометун, С. Шишова); изучение особенности развития практического компонента коммуникативной компетентности студентов технических университетов (О.В. Винославская).

Однако, непосредственно проблема формирования социально-коммуникативной компетентности в процессе профессиональной подготовки педагогов начальных классов изучена недостаточно.

кореляцію ($p = 0,05$) між оцінкою чоловіком рівня довірливості дружини та її власною оцінкою. Таким чином, на рівні незадоволеності шлюбом чоловіки відновлюють здатність точно оцінювати довірливості партнерш.

Довірливості спілкування є однією з найважливіших характеристик шлюбних стосунків. Відсутність довірливості спілкування робить неможливим вдалу реалізацію психотерапевтичної функції шлюбу, про яку йшлося вище. Отримані нами дані вказують на те, що чоловіки точніше налаштовані на своїх партнерш у тому, що стосується довірливості спілкування. На нашу думку, це свідчить про більшу суб'єктивну значущість для чоловіків, ніж для жінок, цього аспекту міжособистісної комунікації. Ми вважаємо, що цей факт повинен прийматися до уваги у практичній терапевтичній діяльності.

Результати дослідження у відношенні шкали «**взаєморозуміння подружжя**» приведені у таблиці 3.

Таблиця 3

Шкала опитувальника міжособистісних відносин «взаєморозуміння подружжя»

Вибіркі	Порівняння оцінок подружжя (чоловік оцінює себе, дружина оцінює чоловіка)	Порівняння оцінок подружжя (дружина оцінює себе, чоловік оцінює дружину)
«неблагополучний шлюб»	- (- Сп)	- (- Сп)
«благополучний шлюб»	- (+ Сп на 0,05)	- (- Сп)
«абсолютно благополучний шлюб»	- (- Сп)	- (- Сп)
у цілому всі респонденти	-	-

Примітка. Знаком «+» позначена наявність статистично значущої різниці між оцінкою партнером себе та оцінкою його партнером за ознакою «взаєморозуміння подружжя», знаком «-» позначена відсутність різниці за критерієм Манна-Уїтні. Цифрами позначений рівень статистичної значущості, на якому виявлена різниця. У дужках вказана наявність «+» або відсутність «-» кореляції між результатами випробувань, розрахованої за допомогою критерію рангової кореляції Спірмена, цифрами вказаний рівень статистичної значущості, на якому виявлена кореляція.

Оскільки «взаєморозуміння» за змістом близьке до «схожості поглядів», ми припустили виявити більш тісний зв'язок між оцінками подружжя. Статистично значущої різниці між оцінками ми не виявили (отже, оцінки близькі), статистично значуща кореляція виявлена лише в одному випадку. Вона має місце ($p = 0,05$) у виборці респондентів, що вважають свій шлюб «благополучним» - дружини виявилися точнішими в оцінці взаєморозуміння, їх оцінка співпадає з оцінкою чоловіків.

Висновки. Підбиваючи підсумки викладеного вище, ми можемо сформулювати наступні тези:

- характеристиками відносин, найтісніше пов'язаними з благополуччям у шлюбі, «благами» шлюбу є «схожість поглядів», «легкість спілкування», «довірливості спілкування» та «взаєморозуміння подружжя»;

- такі аспекти відносин, як «загальносімейні символи» та «психотерапевтичність спілкування» прямо не пов'язані з відчуттям

індивід маніпулює [4], [5]. Вірогідно, на якість взаємин у шлюбі впливають більш глибокі символічні сенси, що не вичерпуються кількістю сімейних символів та ритуалів. Можливо, більш інформативними були б дані відносно психологічної навантаженості окремих символів, структуруючих сімейні стосунки, мінливості / незмінності значення певних символів у житті подружжя / сім'ї, дослідження ролі «особливої» мови, характерної для вузьких спільнот, але вони виходять за межі нашого дослідження.

Цікаві дані ми отримали, аналізуючи шкалу «довірительність спілкування». Вони представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Шкала опитувальника міжособистісних відносин «довірительність спілкування».

Вибірки	Порівняння оцінок подружжя (чоловік оцінює себе, дружина оцінює чоловіка)	Порівняння оцінок подружжя (дружина оцінює себе, чоловік оцінює дружину)
«неблагополучний шлюб»	-	- (+ Сп на 0,05)
«благополучний шлюб»	-	+0,01 (чоловіки оцінюють вище) (- Сп)
«абсолютно благополучний шлюб»	- (+ Сп на 0,01)	- (+ Сп на 0,01)
у цілому всі респонденти	-	-

Примітка. Знаком «+» позначена наявність статистично значущої різниці між оцінкою партнером себе та оцінкою його партнером за ознакою «довірительність спілкування», знаком «-» позначена відсутність різниці за критерієм Манна – Уїтні. Цифрами позначений рівень статистичної значущості, на якому виявлена різниця. У дужках вказана наявність «+» або відсутність «-» кореляції між результатами випробовуваних, розрахованої за допомогою критерія рангової кореляції Спірмена; цифрами вказаний рівень статистичної значущості, на якому виявлена кореляція.

За допомогою критерію Манна-Уїтні ми виявили, що у всіх трьох вибірках, за винятком одного випадку, про який мова буде йти нижче, відсутня статистично значуща різниця між тим, як кожен з подружжя оцінює себе, та оцінкою, яку йому надає партнер. Ми зробили припущення про наявність кореляції між цими оцінками. Після перевірки статистично значущої кореляції між оцінками подружжя, ми виявили її на вищому рівні статистичної значущості ($p = 0,01$) у вибірці респондентів, що вважають свій шлюб «абсолютно благополучним» - як чоловік, так і дружина виявили здатність адекватно оцінювати рівень власної довірительності у спілкуванні, та вірно оцінити довірительність партнера.

У випадку респондентів, що вважають свій шлюб «благополучним», має місце тенденція переоцінювання чоловіками ($p = 0,01$) довірительності власних дружин. Нам не вдалося встановити характер цього явища – чи зі зниженням рівня задоволеності шлюбом жінки стають менш відвертими, а чоловіки цього не помічають, чи чоловіки починають відчувати себе менш довірительними у відношенні до дружин, при цьому вважаючи, що довірительність дружин не змінилася. Це явище має місце у цілому по вибірці, тоді як статистично значущої кореляції між оцінками подружжя ми не виявили.

У вибірці респондентів, що вважають свій шлюб невдалим такого переоцінювання ми не виявили, але виявили статистично значущу

Целью статті являється представлення результатів теоретического анализа проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога начальной школы.

Изложение основного материала. Профессия учителя - одна из весьма сложных профессий. Веками накопленная педагогическая теория, содержащая положения, идеи о том, как должно совершаться воспитание, зачастую не дает конкретных ответов на вопросы повседневной практики. Поэтому будущему учителю начальных классов нужно учиться самостоятельно находить решения в различных педагогических ситуациях, формировать профессиональную компетентность [1,с.23]. Характер коммуникативной направленности учителя в известной мере определяет его профессиональную состоятельность и компетентность, общий стиль и уровень, на котором осуществляется педагогическое общение, результаты общения, понимаемые как степень достижения поставленных целей.

Многочисленные исследователи проблем профессионального педагогического труда отдают приоритет его коммуникативному компоненту, а эффективность педагогического общения в воспитательном отношении связывают с определенными свойствами, мотивами, позициями, направленностью личности учителя.

В учебно-воспитательном процессе учитель передает детям имеющиеся у него знания, организует деятельность учащихся. Эта формализованная, унифицированная часть профессионального труда осуществляется на фоне и в пространстве эмоционально-ценностных переживаний и отношений учителя. Именно они продуцируют у школьников соответствующее отношение к фактам действительности, отношение к миру, к другим людям, к себе, формируют системы ценностей и личностные смыслы учащихся, делают (или не делают) процесс познания личностно значимым.

Определенные надежды на улучшение подготовки будущих учителей в области социально-коммуникативной компетентности возлагались на гуманитаризацию высшего образования, в частности на внедрение в учебный процесс цикла гуманитарных дисциплин. Но на практике, на аудиторную работу по этим дисциплинам выделяется очень небольшое количество часов, а преподавание в большинстве случаев осуществляется в виде поточных лекций. В таких условиях обучение становится нацеленным прежде всего на получение студентами теоретических знаний, которые являются результатом осмысления определенных фактов и информации по указанным дисциплинам и могут расширяться; и совсем не сориентировано на овладение практическими умениями, которые будут помогать будущим педагогам решать проблемы в коммуникативной сфере. Кроме того, при формировании коммуникативных навыков не учитываются особенности общения с младшими школьниками. Результатом низкого уровня практических знаний в области коммуникаций является то, что у участников взаимодействия появляются стереотипы высказываний, комформность поведения.

Так, большинство учителей начальных классов предпочитают

авторитарный стиль общения, который в наиболее негативных формах может проявиться в склонности к навязыванию своих мыслей и воли другим, в агрессивности, принципиальной неспособности к диалогу. И наоборот, социальна-коммуникативная компетентность учителя позволяет оптимально реализовать возможности и способности, помогает пережить радость от контактов, уверенность в собственных силах.

Поэтому, проблема интенсификации развития социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов как гармонического соединения теоретических и практических знаний в области социальных коммуникаций в контексте профессиональной подготовки является актуальной для высшей школы Украины.

Коммуникативный аспект занимает в деятельности педагога значительное место, но коммуникативная компетентность - это не только и не сколько успешность будущего учителя в общении, сколько успешность реализации целей и задач обучения [2,с.16]. Под коммуникативной компетентностью обычно понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. Состав коммуникативной компетентности включает некоторую совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Такого рода компетентность предполагает умение расширять (или сужать) круг общения и умения варьировать его глубину (умение вести общение на разных уровнях доверительности), понимать и быть понятым партнерами по общению.

Коммуникативная компетентность есть развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт общения между людьми, который формируется и активизируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия. Формируясь и реализуясь коллективно, межличностный опыт между тем является индивидуальным. Равным образом ошибочно представлять коммуникативную компетентность как замкнутый индивидуальный опыт, игнорируя общественный характер данного социально-психологического качества.

Коммуникативную компетентность нельзя считать итоговой характеристикой человека. Приобретение коммуникативной компетентности есть движение от "интер" к "интра", от актуального мира личностных событий к результатам осознания этих событий, которое закрепляется в когнитивных структурах психики в виде умений и навыков и служит человеку при дальнейших контактах с окружающими. Способность к учению в коммуникативных ситуациях возрастает по мере освоения человеком культурных, в том числе идейно-нравственных норм и закономерностей общественной жизни.

Е.В. Прозова в своих исследованиях, определяя коммуникативную компетентность как образование, функционирующее и развивающееся при наличии определенных условий, считает, что будущий учитель должен обладать тремя блоками знаний. Первый блок - это фактологические знания особенностей общения, в зависимости от пола, возрастных и индивидуальных особенностей детей, понимание механизмов общения,

своего усеченного уявного. Такое доповнення уявного відбувається у іншому тою мірою, якою суб'єкт засвоює собі це доповнення, даючи іншому його почути» [3, 370, переклад мій - О.П.].

Таким чином, завдяки посередництву іншого суб'єкт отримує змогу вписати, інтегрувати в особисту історію, те, що було пов'язано з травмою, та раніше не визнавалося. У вдалому аналізі клієнт говорить «про себе для тебе», кінець аналізу забарвлюється переживанням нарцисичної ейфорії, а доступ до реальності терапевта (іншого) він отримує через раптове гостре усвідомлення його присутності [3]. Аналогічно, у природному психотерапевтичному закладі, яким є шлюб, мають місце ці ж процеси, але перебігають вони у латентній формі, та часто не усвідомлюються. Коли партнери здатні інтуїтивно зайняти у відношенні до іншого позицію, що належить у аналізі терапевтові, позицію об'єкту а, психотерапевтична функція здійснюється вдало, що, у свою чергу, надає стосункам особливої цінності та значущості.

У протилежному випадку має місце еквівалент того, що Фрейд називав «диким» [8] та «дилетантським» [7] психоаналізом, або простий акт «виховання». Той з партнерів, до якого звертається інший у пошуках психологічної підтримки та допомоги, користуючись випадком, робить спроби «нормалізувати» стан або поведінку партнера, шляхом нав'язування власного бачення ситуації та бажаної (для себе) поведінки. Такі спроби модифікації іншого на рівні «від Я – до Я», якщо й матимуть позитивні наслідки, то лише у короткочасній перспективі, не рідко за ними криється закамуйльоване насильство.

Ми вважаємо, що таким чином можливо пояснити той факт, що у вибірці респондентів, що вважають свій шлюб «абсолютно благополучним», існує статистично значущий зв'язок між задоволеністю шлюбом та «психотерапевтичністю спілкування» - випробовувані більш вдало опановували роль терапевта для партнера, спроби партнера отримати допомогу частіше отримували адекватну відповідь у формі значущої психологічної підтримки.

У вибірці респондентів, що вважають свій шлюб «благополучним», вірогідно, частіше трапляються спроби скористатися тимчасовою слабкістю партнера у власних інтересах, що знижує якість психологічної допомоги (зв'язок між задоволеністю шлюбом та психотерапевтичністю спілкування на рівні $p = 0,05$), та збільшує кількість негативних ефектів.

У випадку «незадоволених» шлюбом респондентів, ймовірно, ця функція шлюбу суттєво порушена – психологічна підтримка у парі має місце, але носить випадковий, епізодичний, несистематичний характер, частіше зводиться до виховних процедур.

Між задоволеністю шлюбом та показниками шкали «загальносімейні символи» статистично значущої різниці ми не виявили.

Без сумніву, символічна складова має значення для усвідомлення партнерами себе як спільноти. Інтерсуб'єктивність, як феномен, виникає у використанні символу. Людина проростає знаками значно більшою мірою, ніж про це підозрює, сенс простирається далеко за межі тих знаків, якими

Як слідує з таблиці, по двох шкалах «схожість поглядів» та «легкість спілкування» всі три вибірки достовірно розрізняються по рівню виявлення ознаки.

Той факт, що легкість спілкування має більш вагоме значення для задоволеності шлюбом, ніж психотерапевтичність спілкування, а також те, що схожість поглядів має абсолютний пріоритет над загальносімейними символами, заслуговує особливої уваги.

Оскільки партнер, як би вдало не склалися відносини у парі, завжди є інший, інакший, відмінний, а відчуття іншого як існуючого, завжди пов'язане з проблематизацією власного Я. Процитуємо Жака Лакана, що відзначав з цього приводу: «...якого ж роду та відмінність іншого, що суб'єкта у цьому існуванні зацікавлює? Це ж та сама відмінність, якій причетне власне Я суб'єкта» [3, с. 385, переклад мій - О.П.]. Образ власного Я є для людини орієнтиром, що скеровує його у ставленні до світу, але потребує іншого у якості посередника. Саме в іншому, у партнері знаходить індивід своє ідеальне Я, навколо якого саме й розгортається вся діалектика стосунків. Якщо партнер насичує образ ідеального Я, він і сам стає об'єктом нарцисичного інвестування, якщо фруструє суб'єкта його ідеалом та його власним образом, від породжує руйнівну напругу [3; 5; 7; 8].

Зрештою, джерела здатності до любові глибоко нарцисичні, можливість відчуження закладена вже на рівні панування принципу задоволення – все, що не є задоволення (Lust), не підлягає інтросекції суб'єктом, а складає прообраз «поганого об'єкту» [3; 9]. Тою мірою, якою «впізнає» суб'єкт у іншому, партнері, себе, відкривається йому доступ до іншого, тим легше та природніше складаються та розвиваються взаємини, тим більше шансів у нього на «благополуччя» у шлюбі. Рівною мірою, приховане у партнері відчуження, мимоволі провокує несвідому агресію, та таке ж несвідоме руйнівне бажання.

«Схожість», «збіг», можливість «впізнання» у стосунках взаємного відображення, що є суттю шлюбу, вірогідно, полегшують партнерам налагодження на той рівень, на якому можливі взаємно задовольняючі стосунки. У результаті орієнтації кожного на образ іншого відбувається діадичне регулювання, що розподіляє напруження у середині загальної ситуації.

Тоді чому ж «психотерапевтичність спілкування» не має прямого та безпосереднього зв'язку з задоволеністю шлюбом? Ми вбачаємо відповідь на це запитання саме у назві шкали - «психотерапевтичність спілкування».

Звернемося знову до роботи Жака Лакана. Розмірковуючи про аналітичні стосунки, він вказує на те, що цінність аналізу (як і іншого починання, що супроводжується психотерапевтичним ефектом) полягає у тому, що «...суб'єкт може зібрати до купи різноманітні травматичні події, збережені його пам'яттю у тоці О, зібрати в деякій формі, доступ до якої для нього відсутній. Така форма відчиняється лише за допомогою вербалізації, тобто за посередництвом іншого – аналітика. Лише завдяки мовному засвоєнню своєї історії втягується суб'єкт на шлях реалізації

знання ролевих предписаний і ожиданий, знання етикета і т.д. Процедурно-технологические знания составляют второй блок. К ним относятся знания механизмов восприятия, правил слушания, способов удержания внимания, саморегуляции и т.д. В третий блок входят концептуальные знания о сущности гуманизма, ведущих педагогических идей, структуры взаимоотношений, общей теории общения и т.д.

Разумеется, будущий учитель должен научиться использовать коммуникативные знания для наличной ситуации, уровни общения (вербально – невербальное, рулевое – личностное, диалогическое – монологическое, манипулятивное – адаптивное), диагностировать свои коммуникативные возможности. Проблема заключается в том, что многие воспитанники педагогических вузов хорошо владеют методикой обучения и знают методику внеурочной воспитательной работы, но они слабы в сфере установления и поддержания отношений с учениками и другими участниками педагогического взаимодействия. В учебно-воспитательном процессе важная роль отводится межличностным отношениям, общению, психологическим аспектам взаимодействия учителя и ученика. Неподготовленность будущих учителей выражается в том, что у студентов часто нет контакта с учениками, доверительных отношений, они не могут правильно выходить из конфликтных ситуаций, вести индивидуальную работу с учащимися, сотрудничать с учителями. Причин тому много, главная состоит в том, что в педагогическом учебном заведении учат методике преподавания предмета, и мало внимания уделяется психологии общения, развитию коммуникативных умений у будущих педагогов.

Профессионально-педагогическое общение выходит за пределы контакта "учитель – ученик" и предполагает взаимодействие педагога с другими субъектами педагогического процесса. "Профессионально-педагогическое общение представляет собой взаимодействие учителя-воспитателя со своими коллегами, учащимися и их родителями, с представителями органов управления образованием и общественности, осуществляемое в сфере его профессиональной деятельности".

Проблема коммуникативной направленности учителя особенно важна в начальной школе. Это связано с тем, что в младшем школьном возрасте стремление к адаптации преобладает над потребностью в индивидуализации. Учитель становится значимым лицом для учащихся начальной школы, а его мнение – наиболее существенным и авторитетным. Поэтому характер отношений с учителем определяет эмоциональное самочувствие учащихся, влияет на весь процесс формирования их личности.

Следующим не менее важным аспектом деятельности преподавателя является вопрос о педагогических способностях и личных качествах. Педагогические способности определяют как свойства личности, которые являются условием успешного выполнения определенных видов деятельности. От природы человеку даются задатки – его личностные, характерологические, психофизиологические и другие индивидуальные особенности, которые при наличии соответствующих условий могут

розвинути в здатності к тій или иній діяльності. Черти характеру, такі, як тактичність, вимогливість, справедливість, розуміння іншого людини, багатобічність інтересів, цілеспрямованість, любов до дітей, відзивчність, спостережливість, можна віднести до передумов, які є умовами для розвитку педагогічних здатностей.

Педагоги опираються в своїй професійній діяльності не тільки на загальнопедагогічні, але і на спеціальні здатності (наприклад, спеціальні здатності до предмету, який вони викладають, або навпаки, спеціальні здатності, не пов'язані з навчальним предметом, але що допомагають виконувати педагогічну діяльність – артистичність, творчі здатності і др.)

Виділяють головні групи педагогічних здатностей:

1. Організаторські. Проявляються в умінні вчителя згуртувати учнів, зайняти їх, розподілити обов'язки, організувати роботу, підвести результати виконанню і т.д.

2. Дидактичні. Вибрати і підготувати навчальний матеріал, доступність, обладнання; доступно, ясно, виразливо, переконливо і послідовно викласти навчальний матеріал, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб, підвищити навчально-пізнавальну активність і т.п.

3. Рецептивні. Виражаються в умінні проникати в духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, виявляти особливості психіки.

4. Комунікативні. Проявляються в умінні вчителя встановлювати педагогічні взаємовідносини з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчального закладу.

5. Суггестивні. Включаються в емоційно-вольовий вплив на учнів.

6. Дослідницькі. Втілюються в умінні розуміти і об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації і процеси.

7. Науково-пізнавальні. Сводяться до здатності засвоєння вчителем нових наукових знань в області педагогіки, психології, методики [4, с.383].

Здатності в сукупності важливі не як передумови успішного оволодіння професією, а як психологічні і фізіологічні умови компенсаторних можливостей людини для виробки індивідуального стилю діяльності. Відносно вчителя початкових класів, виділяють наступні особисті якості:

1. Схильність до навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку (любов до дітей молодшого шкільного віку як особа серйозна привязаність, умовлена не професійними обов'язками вчителя, а настоящою потребою любити і турбуватися про дітей молодшого шкільного віку. Ця потреба є одним з найважливіших професійних якостей).

результати тестування викладались відкрито для обох партнерів. Тести – опитувальники заповнювались партнерами окремо.

У цілому ми можемо констатувати – подружні пари, що оцінили свій шлюб як «благополучний» та «цілковито благополучний», виявляли більшу зацікавленість як до дослідження, так і його результатами. Пари, що вважали свій шлюб невдалим, «неблагополучним», у більшості випадків такої зацікавленості не виявляли, демонстрували занепокоєність дотриманням анонімності відповідей та результатів, та, за правило, результатами тестування не цікавилися.

Аналіз результатів дослідження проводився за допомогою U-критерію Манна-Уїтні [6], що вказує на зону значень між двома вибірками за досліджуваною ознакою, що перетинаються, та дозволяє встановити достовірність відмінності між вибірками. Крім того, для шкал «довірливість спілкування» та «взаєморозуміння подружжя» опитувальника міжособистісних стосунків, ми додатково використовували критерій рангового коефіцієнту кореляції Спірмена [6]. За допомогою цього критерію ми виявили наявність / відсутність кореляції між оцінкою кожним з подружжя себе за досліджуваною ознакою та оцінкою його партнером за цією ж ознакою.

Результати та їх обговорення. За результатами відповідей на опитувальник «Задоволеність шлюбом» респонденти розділилися на три вибірки наступним чином: респонденти, що вважали свій шлюб «неблагополучним» (18 осіб), «благополучним» (47 осіб), та «абсолютно благополучним» (45 осіб)³³.

Ми порівняли результати респондентів, що склали три вибірки, між собою по чотирьох шкалах. Отримані дані представлено у таблицях.

Таблиця 1
Результати опитування за шкалами опитувальника міжособистісних відносин

Шкали опитувальника міжособистісних відносин	Порівняння вибірок «благополучний шлюб» - «неблагополучний шлюб»	Порівняння вибірок «абсолютно благополучний шлюб» - «благополучний шлюб»	Порівняння вибірок «абсолютно благополучний шлюб» - «неблагополучний шлюб»
Схожість поглядів	+ (0,01)	+ (0,01)	+ (0,01)
Загальносимволічність	-	-	-
Легкість спілкування	+ (0,01)	+ (0,01)	+ (0,01)
Психотерапевтичність спілкування	-	+ (0,05)	+ (0,01)

Примітка. Знаком «+» позначена наявність статистично значущих відмінностей між показниками зазначених вибірок за досліджуваною ознакою, знаком «-» позначена відсутність відмінностей. У дужках - рівень статистичної значущості, на якому виявлені відмінності³⁴.

³³ У подальшому тексті для зручності ми будемо вживати для іменування цих вибірок також назви «незадоволені», «задоволені» та «абсолютно задоволені» шлюбом, відповідно.

³⁴ Направленість відмінностей у всіх випадках така, що вибірки, що складаються з респондентів з більш високим рівнем задоволеності шлюбом демонструють більш високі показники по кожній з шкал; на інші випадки ми будемо вказувати окремо.

передбачувані (що дає можливість їх вивчати та класифікувати). Дослідження у галузі системної сімейної психотерапії (Варга Г.Я., Хамітова І.Ю., Черніков О.В., тощо) предсталивають особливий інтерес, оскільки вивчення подружніх взаємин у контексті природного сімейного оточення подружжя є найбільш важливим для вирішення прикладних психотерапевтичних завдань.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.

Переважає більшість подружніх проблем вирішується саме у форматі індивідуальної, а не подружньої чи сімейної психотерапії. Тому особливе значення має визначення діагностичних та прогностичних критеріїв, спираючись на які психотерапевт може робити висновки про стан подружніх взаємин та перспективи їх розвитку, цінність шлюбу для партнерів, якщо він працює з одним представником подружньої пари.

Формулювання цілей статті. Представлені у статті результати дослідження є частиною більш широкого дослідження. У цій статті ми ставили за мету дати відповіді на наступні запитання: які саме аспекти міжособистісних відносин, та якою мірою корелюють з благополуччям у шлюбі; якою мірою поділяє подружжя уявлення про рівень благополуччя власного шлюбу; на які критерії міжособистісних стосунків може спиратися терапевт як на прогностичні, якщо у терапії приймає участь лише один з подружжя.

Виклад основного матеріалу. Організація та методика дослідження. Ми здійснили дослідження, у якому в якості випробовуваних взяли участь 55 подружніх пар, що перебували у шлюбі від 1,5 до 46 років. Випробовуваним були запропоновані: тест – опитувальник «Задоволеність шлюбом» Століна В., Романової Т. та Бутенко Г. [1] та опитувальник міжособистісних відносин Альшиної Ю. Є., Гозман Л. Я., Дубровської Є. М. [2]. В основу опитувальника задоволеності шлюбом [1] покладено принцип згоди подружжя стосовно різних важливих питань спільного життя. Задоволеність шлюбом прирівнюється до направленості респондентів на свій шлюб.

Опитувальник міжособистісних відносин [2], створений на підставі виділених Левісом Р. та Спанієром Дж. [10] характеристик стосунків, пов'язаних з високою якістю шлюбу, доповнений шкалами «психотерапевтичність спілкування» та «легкість спілкування». Особливий інтерес цей опитувальник становив для нас ще й тому, що шкали «довірительність спілкування» та «взаєморозуміння подружжя», що є найбільш репрезентативними стосовно міжособистісних відносин, подані двома субшкалами кожна: оцінка респондентом себе за досліджуваною ознакою та оцінка респондента його партнером за цією ж ознакою.

З метою отримати максимально вірогідні результати, тестуванню передувала бесіда з подружжям, акцент якої ставився на тому, що найбільшу користь від тестування вони можуть отримати лише у тому випадку, якщо будуть щирі у відповідях. У відношенні до результатів тестування умовою була анонімність, кожен з подружжя міг отримати лише власні результати, або у випадку спільної попередньої згоди,

2. Специальная подготовка - достаточный объём специальных знаний и умений, которыми владеет учитель младших классов(знания школьных учебных предметов и методики их преподавания и особенностей учеников младших классов).

3. Умения использовать игровые методы обучения и воспитания (развитие этого умения у учителя младших классов должен быть выше, чем у других учителей).

4. Развитие психомоторных способностей учителя, мелкодвигательной моторики его рук, необходимых для каллиграфического написания букв, цифр и др.

5. Одинаковое развитие способностей как к гуманитарным, так и к математическим наукам [5, с.27].

Педагога нельзя рассматривать как совокупность свойств, характеристик и качеств. Как правило, он является личностью и профессионалом в случае, если набор свойств предстаёт как единое целое, в основе которого лежит мотивационная сфера, обеспечивающая социальную, познавательную и профессионально-педагогическую направленность, если имеет место развитие личности специалиста, происходящее в процессе овладения профессиональными умениями. Условными, обеспечивающими эффективную профессиональную деятельность учителей начальных классов являются:

1) глубокие знания в области предмета обучения, понимание учителями принципов, концептуальных идей, заложенных в той иной технологии обучения;

2) свободное владение широким спектром отдельных методов, приёмов и способов проектирования, организации и управления учебно-воспитательным процессом в начальной школе;

3) наличие умений соотнести логику построения системы методов обучения, организации деятельности школьников в рамках педагогической технологии с реальными личностными характеристиками учеников, что обеспечивает правильность выбора педагогической технологии;

4) способность к рефлексии в ходе реализации той или иной педагогической технологии и её корректировке в рамках заложенных в ней принципов и концептуальных идей [6, с.6].

Выводы. Компетентностный подход в образовании предполагает, что профессиональное становление педагога включает в себя такие компоненты, как профессиональная компетентность, самореализация, самоактуализация. И педагог в системе образования не аморфное лицо, оторванное от реальности бытия, а саморазвивающаяся личность, которая при помощи постоянной работы над собой совершенствует свои профессиональные и личностные качества, цель и смысл которой состоит в том, чтобы научиться быть лучшим человеком, реализует гармонию отношений себя и мира через достижение предельных бытийных и профессиональных ценностей, тем самым способствует развитию и становлению воспитуемых.

Резюме. Коммуникация как обмен информацией, выражения мыслей,

ідей, знань являється причиною і основою формування нових понять, знань, свідомості та культури людини. Комунікативна компетентність педагога – це такий рівень навчання взаємодії з іншими особами навчального процесу, який є необхідним для адекватного виконання професійних функцій в межах своїх здібностей та соціального статусу.

Ключевые слова: Компетентностный подход, профессиональная компетентность, самореализация, самоактуализация

Резюме. Комунікація як обмін інформацією, висловлення думок, ідей, знань є причиною та основою формування нових понять, знань, свідомості та культури людини. Комунікативна компетентність педагога - це такий рівень навчання взаємодії з іншими особами навчального процесу, який є необхідним для адекватного виконання професійних функцій в межах своїх здібностей та соціального статусу.

Ключові слова: Компетентністний підхід, професійна компетентність, самореалізація, самоактуалізація

Summary. The communications as information interchange, expressions of ideas, ideas, knowledge is the reason and a basis of formation of new concepts, knowledge, consciousnesses and cultures of the person. Communicative competence of the teacher is such level of training to interaction with other participants of educational process which is necessary for adequate execution of professional functions within the limits of the abilities and the social status.

Keywords: Competence approach, professional competence, self-realization

Литература

1. Наумчик В.Н., Савченко Е.А. Этика педагога. – М., 1999.
2. Прозорова Е.В. Коммуникативная компетентность учителя. – М., 1998.
3. Гапеенкова С.М. Коммуникативная направленность учителя, реализующего принципы Образовательной системы «Школа 2100» // Начальная школа. – 2004. – № 6. – С. 45-48.
4. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: Учеб. пос. – М.: Владос, 2001.
5. Лук'янець І. Основні етапи формування професіоналізму вчителя початкової школи // Рідна школа. – 2005. – № 12. – С. 26-28.
6. Николаева М.В. Особенности личностного и профессионального развития учителя начальных классов в педагогической деятельности. // Начальная школа. – 2004. – № 12. – С. 4-6.
Подано до редакції 03.01.2007

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ (ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ)

Верба Яна Михайловна

*РВНЗ «Крымский гуманитарный университет» г. Ялта
Евпаторийский педагогический факультет*

Постановка проблемы. Одна из основных задач, поставленная в Национальной доктрине развития образования, это «выход освіти, набуті в Україні, на рынок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва», что предполагает интеграцию национального

УДК 371

ЗВ'ЯЗОК ОКРЕМИХ АСПЕКТІВ ПОДРУЖНИХ ВЗАЄМИН З ЗАДОВОЛЕНІСТЮ ШЛЮБОМ

*Піддубна Ольга Степанівна,
аспірантка кафедри глибинної психології та психотерапії,
Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського,
м. Сімферополь.*

Постановка проблеми. Соціально – економічні зміни, що сталися у суспільстві за останні десятиріччя призвели до наповнення шлюбно-сімейних стосунків новим соціально – психологічним змістом. Зростає толерантність суспільства до позашлюбних форм спільного життя та сімейних устроїв, що не вкладаються у нормативну модель. Змінилися та продовжують змінюватись уявлення про значущість та роль шлюбу, ставлення до розлучення та його наслідків. Очікування від шлюбно-сімейних стосунків набувають більш особистісного, персоналізованого характеру, орієнтуються перш за все на відчуття психологічного комфорту, повноти життя, реалізації потреби кохати та бути коханим (Голод С.І., Дружинін В.Н., Коростильова Л.А, тощо).

Можна констатувати, що пошук точок, у яких перетинаються інтереси особистості (направленість на самореалізацію, задоволеність життям, реалізація особистісного потенціалу) та інтереси суспільства (виховання та соціалізація дітей, трансляція духовного та культурного наслідку, збереження та розвиток національного та етнічного самоусвідомлення за посередництвом інституту сім'ї) є пріоритетними напрямками досліджень у галузі сімейної психології.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження у галузі подружнього життя займають центральне місце у сімейній психології, оскільки саме якість подружнього життя визначає успішність функціонування сім'ї у цілому. Дослідженню відносин у подружній парі присвячена велика кількість наукових робіт. Найбільш повно висвітлювались питання статево – ролі диференціації (Альошина Ю.Є., Борисов І.Ю., Волович А.С., тощо) та різноманітні аспекти міжособистісних стосунків у подружній парі (Антонов А.І., Волкова А.М., Калмикова С.С., Кронік А., Кронік Є., Обозова А.М., Обозов Н.Н., Сисенко В.А., Трапезнікова Т.М., тощо). Між тим, необхідно відзначити, що формалізація феномену шлюбно-сімейних стосунків здійснюється, деяким чином, «між двома стінами неможливого». З одного боку, інтимна сторона взаємин у парі, те як вони сприймаються та відчуються безпосередньо, з середини, принципово не може бути описана, навіть через повний та вичерпний набір ознак, що структурують ці взаємини. У кожному окремому випадку дослідник отримує різноманітні, багаті та інформативні, але не завжди придатні до уніфікації та класифікації, дані. З іншого боку, людина включена у якості елемента до мережі систем, отримує збудження та певним чином на них реагує. Ці реакції ніколи не зводяться до певного правила (що робить статистично значуще знання відносним, гіпотетичним для кожного конкретного випадку), але у цілому закономірні та

нових відомостей до лекційного курсу з компаративної педагогіки, а також у доповненні за матеріалами наукової розвідки системи індивідуальних завдань для самостійної роботи студентів.

Зміст і результати роботи можуть бути використані в курсі лекцій із порівняльної педагогіки у середніх і вищих педагогічних навчальних закладах, інститутах післядипломної педагогічної освіти, стати матеріалом для обговорення на практичних заняттях із педагогічної компаративістики, основою для подальшого вивчення світового досвіду полікультурного виховання.

Summary. The historical-pedagogical analysis of support of Ukrainian Canadian community in context of Canada's multicultural educational policy development is represented. Co-operation of cultural groups and state institutes is examined as a forming basis of modern multicultural educational policy in the country.

Keywords: poly(multi)culturalism, multicultural educational policy of Canada, Ukrainian Canadian community, development in multicultural social-educational space.

Резюме. Представлен історико-педагогічний аналіз культурно-образовательної підтримки української канадської громади в контексті розвитку полікультурної освітньої політики Канади. Взаємодія культурних груп і державних інституцій розглядається як основа формування сучасної полікультурної освітньої політики в країні.

Ключевые слова: поли(мульти)культурность, поликультурная образовательная политика Канады, украинская канадская община, развитие в поликультурном социально-образовательном пространстве.

Резюме. Представлено історико-педагогічний аналіз культурно-освітньої підтримки української канадської громади в контексті розвитку полікультурної освітньої політики Канади. Взаємодія культурних груп і державних інституцій розглядається як основа формування сучасної полікультурної освітньої політики в країні.

Ключові слова: поли(мульти)культурність, полікультурна освітня політика Канади, українська канадська громада, розвиток у полікультурному соціально-освітньому просторі.

Література

1. Agreement-in-Principle between the Government of Canada and the Ukrainian Canadian Community // http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/multi/pubs/ukr/index_e.cfm. – 18 липня 2006 року.
2. Gregorovich Andrew. The Ukrainian Community in Toronto from World War One to 1971 // Polyphony Summer. – Toronto: Multicultural History Society of Ontario, 1984. – P. 123-126.
3. McLeod K. Multiculturalism and Multicultural Education in Canada and Human Rights Education. – Calgary, Alberta: Detselig, Ltd., 1992. – 255 p.
4. Population by selected ethnic origins, by province and territory (2001 Census) (Canada) // <http://www40.statcan.ca/101/cst01/demo26a.htm>. – 4 серпня 2006 року.
5. Ukrainians // Multicultural Canada. Encyclopaedia // <http://www.multiculturalcanada.ca/mcc/esp/content/ukrainians.html>. – 4 серпня 2006 року.

Подано до редакції 23.11.2006

образования в международное образовательное пространство [1].

Предпосылкой входа Украины в единое европейское и мировое образовательное пространство является внедрение в систему высшего образования требований Болонской декларации, направленной на формирование общеевропейской системы высшего образования с общими фундаментальными принципами функционирования. Среди таких принципов – использование Европейской кредитно-трансферной системы (ECTS), которая функционирует на институциональном, региональном, национальном и европейском уровнях. «Водночас участь системи вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів її якості» [2].

На выполнение названных задач направлен педагогический эксперимент по внедрению кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях III-IV уровней аккредитации [3]. В положении об организации учебного процесса по кредитно-модульной системе подготовки предложено внедрение модульной технологии обучения, которая признана самой оригинальной и самой содержательной среди научных разработок новейших технологических структур в сфере образования.

Анализ исследований и публикаций. Модульная технология обучения в процессе формирования профессиональной компетентности будущих специалистов исследовалась учеными в следующих аспектах: работа с будущими специалистами в технических учебных заведениях (И.Васильев, В.Гареев, Л.Костельная, С.Куликов), профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей (И.Богданова), изучение иностранного языка на неязыковых факультетах (С.Козак, Т.Царегородцева), проблема общие вопросы совершенствования организации учебного процесса (А.Алексюк, Б.Гольдшмидт, М.Гольдшмидт, В.Зинкевичус, А.В.Казановский, Л.Костельная, В.С.Плохий, О.Попович, Дж.Рассел, Л.Романишина, М.Чешанов, М.Шиян, Л.И.Юцявичене). Однако, проблема использования модульной технологии обучения в формировании профессиональной компетентности будущих учителей английского языка и литературы остается вне поля зрения ученых. Рассмотрению определенных аспектов этой актуальной проблемы и посвящена данная статья, в которой выполнен анализ педагогических принципов модульной технологии обучения в процессе формирования профессиональной компетентности будущих учителей английского языка

Изложение основного материала. Рост популярности модульной технологии обучения предопределяет, с одной стороны, широкое внедрение ее концептуальных принципов в образовательные заведения Украины, с другой стороны, – неопределенность относительно ключевого понятия. Последнее подтверждается интерпретациями понятий: «модульная технология обучения», «модульное обучение», «модульная система обучения» и «модульный подход» иногда даже одним и тем же автором. Потому проблему понятийного аппарата кредитно-модульной

системы следует считать не до конца решенной.

По нашему мнению, *модульная система обучения* – это совокупность тех ресурсов (программ, институтов, учебных заведений), которые позволяют эффективно организовывать учебно-воспитательный процесс, построенный на основе принципов модульного обучения. *Модульная технология обучения* – это четко контролируемая и корректируемая модель организации учебно-воспитательного процесса прохождения учебных модулей в условиях определенного дидактичного цикла, спроектированная на достижение определенной цели. *Модульный подход* предусматривает организацию учебно-воспитательного процесса с использованием отдельных ключевых понятий и принципов модульного обучения. *Модульное обучение*, по нашему мнению, является общим понятием относительно трех вышеупомянутых и определяет учебно-воспитательный процесс, построенный на принципах модульного обучения.

Анализ литературных источников по проблеме модульной организации обучения позволил выделить два критерия классификации существующих дидактичных версий модульной технологии: 1) региональная (литовская (Г. Тересявичене, П.Юцявичене), российская (К.Вазина), украинская (А.Алексюк) и татарская (В.Гареев, С.Куликов) версии); 2) концептуальная (модульно-рейтинговая (В.Бондар, Л.Романишина), проблемно-модульная (М.Чешанов), модульно-тьюторская (В.Зинкевичус, О.Попович), модульно-проективная (В.Кузнецов, Ж.Холодов), информационно-модульные (И.Богданова) и модульно-дистанционные (П.Стефаненко) версии). Общим для всех версий является организация учебного содержания в виде простых, относительно автономных и стандартизированных концептуальных единиц – модулей. Однако анализ научных источников по проблеме применения модульной технологии на практике свидетельствует об определенном разногласии относительно понимания этого понятия. Так, выделяют информационно-смысловую (О.Кукосян, Г.Князева, И.Тагунова, Н.Хатьков, В.Журавлев), операционно-смысловую (Н.Шиян, П.Гусак, С.Батишев, Ю.Балашова, В.Рижов), операционную (О.Задорожна), организационную (М.Гриньова, Г.Оуенз) и образовательную (А.Фурман) подходы к толкованию понятия учебного модуля.

Учебный модуль – это относительно самостоятельная часть учебно-воспитательного процесса со всеми присущими ему характеристиками и составляющими, построенная вокруг одной (или нескольких близких по содержанию) темы, явления, концепции по определенным принципам. На основе этих позиций модуль определяется нами как уменьшенная копия учебно-воспитательного процесса, его модель с теми же дидактичными параметрами и требованиями.

В результате проведенного анализа мы пришли к выводам относительно наиболее приемлемой формы представления учебного модуля, который состоит из таких элементов: точно сформулированная учебная цель (цели); входной тест (в нашем случае – целевой тест); теоретический материал в виде короткого конкретного текста в

конгрессом і Українською канадською асоціацією громадянських свобод. У преамбулі документа говориться про те, що канадське суспільство є одним із найбільш етнічно й культурно диверсифікованих у світі й одночасно Канада визнає полікультурність важливим джерелом соціального й культурного розвитку всіх народів і груп у складі єдиної держави, хоча минуле Канади і містить дії, які суперечать сучасним засадам її полікультурної політики. Зокрема, нерациональними і помилковими визнаються припинення культурно-освітньої підтримки й намагання асимілювати українство й інші народи в період I Світової війни. При цьому підкреслюється непересічне значення діяльності української громади для становлення й розвитку підвалин сучасної канадської полікультурності. Предметом угоди є виділення 2005 року канадським федеральним урядом \$ 2,5 мільйонів зазначеним організаціям із метою розробки відповідних освітньо-культурних програм, які б розкривали етнічний досвід, історію українців і їх внесок у розбудову Канади, а також сприяли міжкультурному порозумінню й вихованню канадської ідентичності [1] (всього на розробку й упровадження полікультурних програм бюджетом Канади у 2005 році передбачалися видатки у розмірі \$ 25 мільйонів – В. П.).

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки.

Детальний історико-педагогічний аналіз різних аспектів освітньої підтримки представників етнічнонаціональних меншин і культурних груп Канади на прикладі українства дає можливість виявити відчутну полікультурну спрямованість у її культурно-освітній політиці. Так, у результаті спільних цілеспрямованих зусиль української канадської громади й державних інституцій країни сьогодні українці є повноправними громадянами Канади, які забезпечуються підтримкою держави у питанні збереження культурної своєрідності й розвитку національної ідентичності. Дослідженням також встановлено еволюцію феномену полікультурності в канадському соціумі від намагань асимілювати представників інших культур до переконаності у тому, що полікультурність є одним із визначальних принципів розбудови демократичного суспільства в умовах світової глобалізації, а право відтворювати й поширювати власну культуру належить до фундаментальних прав людини.

Таким чином, сучасна освітня політика Канади у питанні полікультурності бере початок від активної діяльності культурних громад, ініціатива яких визначалася бажанням зберігати, продовжувати і розробляти власну культурну спадщину; вони хотіли бути здатними брати повноцінну участь у суспільному житті й одночасно допомагати розв'язувати соціокультурні проблеми інших канадців.

Наукова новизна результатів представленого дослідження полягає в цілісному еволюційно-змістовому аналізі освітньої політики Канади з точки зору втілення принципу полікультурності в культурно-освітній підтримці української громади. Теоретичне значення роботи становить виявлення й розкриття особливостей розвитку полікультурної освітньої політики Канади на прикладі відносин держави й однієї з етнокультурних меншин у її складі. Практична значущість дослідження полягає в уведенні

може використовуватися для здійснення виховно-освітнього процесу в молодших і середніх класах (із однією годиною вивчення англійської щодня), а в старших класах – до половини шкільного дня. Започаткована 1974 року, українська двомовна освітня програма стала основою поширення позитивного досвіду в інших провінціях. Цього ж року батькам і шкільним радам у Саскачевані дозволяється ініціювати викладання й спілкування з учнями мовами етнокультурних громад на рівні 20 % шкільного дня (умови для французьких і народних шкіл були ще більш сприятливі); це співвідношення було збільшене до 50 відсотків (100 % у дитячому садку) в 1978 році. Уряд провінції Манітоба санкціонував викладання іншими мовами, крім англійської чи французької, у 1980 році, беручи за основу модель Саскачевані; україно-англійські виховання й освіта стали тут першою введеною білінгвальною програмою [5].

Повернення до канадських шкіл української мови й інших освітніх курсів значно покращило мовно-культурний розвиток україно-канадської молоді. Адже народні школи, створювані громадою за підтримки спонсорів, часто потерпали від браку коштів, у той час як україномовні класи й білінгвальні програми, що забезпечувалися державою, стимулювали наукові дослідження, розробку матеріалів до різних курсів навчання й підготовку компетентних учителів.

У 60-70-х роках минулого століття розширення підтримуваної урядом мережі українських класів і програм освіти стає визначальною передумовою запровадження української мови в якості мови складання вступних екзаменів до вищих навчальних закладів. Наприклад, університет Манітоби розпочав приймати вступні екзамени українською в 1967 році. Університет Альберти вводить відповідну практику 1964-го, однак до 1969 року вступникам також доводилося підтверджувати знання іншої, не української, мови на достатньому рівні [3, с.238].

У різний час біля двадцяти канадських університетів експериментувало з українськими навчальними курсами, найактивнішими серед них були вищі навчальні заклади Альберти, Манітоби, Оттави, Саскачевані й Торонто. Такий досвід уперше запроваджено університетом провінції Саскачевань у 1937 році (історія України); викладання незалежного курсу української мови й літератури розпочато 1943 року. Наступного року в університеті організовано кафедру славістики. У 1949 році таку ж кафедру відкрито в університеті Манітоби. 1959 року українська мова починає викладатися в університеті Альберти.

Із початку 1980-х років студенти 8 канадських університетів мають можливість здобути ступінь бакалавра мистецтв за фахом «Українська мова й література»; чотири вищі навчальні заклади надають програми магістерського рівня й три (Альберта, Оттава, Торонто) – здійснюють підготовку докторів наук [2, с.125].

На нашу думку, одним із істотних показників реалізації державної полікультурної політики Канади сьогодні є також угода між канадським урядом і українською громадою країни, представленою Українською канадською фундацією ім. Т. Шевченка, Українським канадським

сопровождени подробного иллюстрированного объяснения; практические задания для формирования необходимых навыков; исходный тест; критерии оценивания; методические советы для преподавателя.

Проблема реализации модульной технологии обучения в высшей школе имеет несколько прагматический характер и базируется на интегрированном понимании идеи профессиональной компетентности будущего специалиста. Кроме того, ученые часто отождествляют понятия «компетентность» и «компетенция».

Считаем, что компетентность - это сложное личностное образование, которое состоит из знаний, умений и навыков, которые позволяют личности эффективно функционировать в определенной деятельности. Компетенция- это 1) совокупность полномочий (прав и обязанностей) государственного или общественного органа, служебного лица, которые устанавливаются законом, уставом данного органа или другими нормативными актами; 2) знания, умения и навыки из отраслей лингвистики (иноязычная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, языковая компетенция и т.д.).

Ввиду того, что в исследовании мы ставили цель обосновать действенность и эффективность модульной технологии обучения в формировании профессиональной компетентности будущих учителей английского языка на примере дисциплины «Практикум по английскому языку», мы считаем целесообразным остановиться на структуре профессиональной компетентности будущих учителей английского языка, которая состоит из следующих факторов:

1. Компетентность в самоменеджменте, что предусматривает наличие знаний, умений и навыков организации управленческой деятельности, направленной на самого себя, и обеспечивает саморазвитие и самообразование. Компетентность в самоменеджменте определяется в способности к таким функциям: 1) самопознания, направленного на виденье, понимание, принятие своего личностного «Я» по сравнению с другими людьми и существующим идеалом; 2) самоорганизации, направленной на постановку перед собой целей и проектов их достижения, актуализацию усилий на реализацию этих проектов; 3) самоконтроля деятельности, направленной на регуляцию будущим учителем собственных действий на каждом этапе организационной им деятельности.

2. Иноязычная коммуникативная компетентность предусматривает совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют эффективно реализовывать коммуникативный процесс иностранным языком в зависимости от бытовых или профессиональных потребностей. Иноязычная коммуникативная компетентность проявляется в наличии таких компетенций, например: 1) языковая компетенция, которую формируют знания единиц языка всех уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического); 2) языковая компетенция предусматривает владение четырьмя видами языковой деятельности: аудированием, говорением, чтением и письмом как средством общения и осуществления

педагогической деятельности в различных типах учебных заведений; 3) социокультурная компетенция проявляется как способность свободно владеть языком, который изучается, как с носителями определенной культуры, так и с представителями других культур на основе знания норм, правил и формул этикета, реалий национальной культуры этой страны.

3. Операционная компетентность предусматривает прикладные, инструментальные способности педагога, которые позволяют выполнять сложные профессиональные задания. Выполнение отмеченных заданий нуждается в определенных знаниях, умениях, стратегиях и процедурах. Операционная компетентность проявляется в сформированности таких умений, например: 1) прогностические умения, которые предусматривают умение осуществлять реальные прогнозы на основе всестороннего анализа реальных ситуаций и строить конкретные модели функционирования педагогического процесса на каждом из уровней и в разном временном режиме: оперативном, тактическом и стратегическом; 2) организаторские умения, которые проявляются в способности спланировать, реализовать и корректировать учебно-воспитательный процесс, то есть деятельность относительно различных уровней управления с учетом общепринятых требований и принципов с целью достижения учебно-воспитательных целей; 3) познавательные умения, которые направлены на самоусовершенствование будущего педагога в личностном и профессиональном плане путем овладения технологией обучения, формирование способов самостоятельного овладения знаниями и развития умений и навыков.

4. Общекультурная компетентность предусматривает развитие личности педагога, которая предопределяет его место в обществе и учебно-воспитательном пространстве. Общекультурная компетентность проявляется в сформированности таких факторов, например: 1) умственная культура, то есть способность индивидуального мышления к саморазвитию и умению выходить за пределы сформированных у индивида форм и канонов мышления. Умственная культура отображает реальное состояние познавательных и творческих возможностей индивида и может проявляться через разные способности, в частности способности анализировать, синтезировать, обобщать, классифицировать, осуществлять логические операции, абстрагировать; 2) общая эрудиция, то есть глубокое, всестороннее знание, широкая осведомленность в окружающей среде и законах его развития; 3) культура общения, то есть готовность и умение налаживать социальный контакт на разных психологических дистанциях.

Следовательно, по нашему мнению, *профессиональную компетентность* будущих учителей английского языка и литературы можно определить как интегративные качества личности педагога, имеющую свою структуру и признаки и позволяющую специалисту наиболее эффективно решать учебно-воспитательные задачи, рассчитанные в первую очередь на формирование личности другого человека, а также способствовать саморазвитию и самоусовершенствованию личности педагога.

найнятих місцевими шкільними правліннями. Водночас, Учительська школа для іноземців (Вегревіль, 1913-1918 роки) продовжували здійснювати підготовку українських педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл, однак суперечки між національно свідомим українством і прихильниками ідей асиміляції, а також деяка тенденційність англо-канадських педагогічних колективів цих закладів зменшували її ефективність [5].

Англо-канадська реакція на поширення двомовних шкіл особливо розвинулася під час I Світової війни. Уряд Манітоби скасував своє демократичне рішення 1916 року. За два роки у провінції Саскачевань варіативність мов шкільного викладання обмежено французькою у початковій школі; інші мови не згадуються. Припинення функціонування державних механізмів мовної і культурної підтримки збільшило тиск на сім'ю як гаранта виховання української ідентичності. В цей час забезпечення зв'язку українства з історичними коренями, як і інших народів Канади, здійснювалося майже виключно зусиллями громади, через діяльність народних шкіл і студентських товариств.

Практика народних шкіл концентрувалася навколо вивчення мови, української історії та культури. Найчастіше заняття проводилися після основного навчання, в суботніх школах і влітку. Як правило, народні школи охоплювали початкову ланку освіти; деякі з народних шкіл пропонували й поглиблені курси. Фінансова підтримка шкіл у конкуренції релігійних і світських установ призводила до нерационального використання ресурсів, тенденційності, дублювання матеріалів і програм та інших недоліків, які Українська національна освітня рада, сформована 1971 року за підтримки канадського уряду й Українського канадського комітету, тільки частково змогла усунути.

Зміна офіційного ставлення до неанглійських (і нефранцузьких) переселенців після 1945 року створила передумови для повернення української мови до канадських шкіл. У 1952 році провінцією Саскачевань українську мову схвалено як навчальний предмет у двох приватних українських католицьких школах Йорктона; 1954 року вона стає курсом за вибором серед інших сучасних мов для всіх загальноосвітніх навчальних закладів провінції від дев'ятого до дванадцятого класу. На вимогу громадськості адміністрація провінції Альберта наслідую цей приклад, приймаючи відповідне рішення щодо середньої школи у 1959-му, й щодо молодшої – 1969 році. У провінції Манітоба українська мова стає елективною дисципліною середньої школи від дев'ятого до дванадцятого класу в 1962-му, а з 1970 року її вивчення на прохання батьків може розпочинатися з дитячого садка.

На початку 1970-х років Український професійний і бізнесовий клуб в Едмонтоні розпочав кампанію із законодавчої ухвали української мови як мови викладання в школах Альберти. Члени клубу, спираючись на значний український контингент виборців у провінції і зв'язки в урядових і громадських інституціях, домоглися прийняття вдосконаленого закону (1971), у якому стверджувалося, що за згоди шкільної ради будь-яка мова

полікультурної політики на прикладі сприяння збереженню національної автентичності українців упродовж чотирьох хвиль імміграції та в сучасному канадському соціумі.

Як свідчать статистичні дані, українці за походженням сьогодні складають значну частку населення Канади, посідаючи за кількістю дев'яту сходинку серед інших народів (після канадців, англійців, французів, шотландців, ірландців, німців, італійців і китайців). Протягом першої хвилі імміграції (1891-1914 роки), до Канади переселилося приблизно 170 тис. українців, переважно селян із західних українських регіонів Галичини і Буковини у складі Австро-Угорської імперії. У міжвоєнні роки (I і II Світові війни), впродовж другої хвилі, українська діаспора в Канаді поповнилася ще 68 тис. переселенців, найперше селянами із західних українських територій, на той період частин Польщі і Румунії. Третю хвилю становили приблизно 34 тис. силоміць виселених українців і біженців війни між 1947 і 1954 роками. За четвертої хвилі у 1970-х і 1980-х роках із Радянського Союзу і Польщі до Канади іммігрувало 10 тис. етнічних українців і радянських українських євреїв. Нині понад 85 відсотків із 1 071 060 канадців із українським корінням народилося на Північноамериканському континенті [4].

На початку XX століття, в той час, коли федеральна канадська адміністрація, стривожена поширенням традиційної селянської культури українців, активно пропагувала ідею безкоштовної школи для іммігрантів як життєво необхідну умову їх асиміляції, українські громадські діячі й просвітники, навпаки, вбачали в освіті головний засіб прищеплення переселенцям і їхнім дітям відчуття культурної самоідентичності і виховання власної гідності, заглибленої в українську гордість і національну свідомість, яка б сповнювала їх існування всеосязним людським смислом і ставила на один щабель із іншими канадцами.

У відповідності до такого світобачення канадські українці протистояли асиміляції, використовуючи владні повноваження регіонального самоуправління насамперед у питаннях запровадження двомовної освіти. Так, урядом провінції Манітоба ще 1897 року введено в дію положення, яке за наявності у школі десяти й більше учнів, рідною мовою яких не є англійська, регламентувало здійснення викладання обома мовами. У 1915 році українські й польські громади в Канаді мали 111 шкіл, де навчалося 6 513 учнів. У Вінніпезі, а потім Брендоні, Манітоба, Русинська вчительська школа (1905-1916) здійснювала підготовку майбутніх учителів до двомовного навчання; її випускники одержували непрофесійний диплом третього класу, що визнавався у провінціях Манітоба й Саскачевань. У 1901 році шкільні опікуни Північно-західних Територій, які спочатку дозволили викладання іншими, крім англійської, мовами, обмежили останнє тільки однією спеціальною виховною годинною впродовж навчального дня. 1905 року провінція Саскачевань узаконила форму двомовної англо-української школи на відміну від Альберти, уряд якої не зважив навіть на спротив батьків на сході Едмонта в 1913 році, після звільнення українських учителів без загальнодержавного диплома,

На основе вышесказанного можно сделать определенные **выводы**. Для большинства понятий, которые используются в кредитных системах разных стран, существуют соответствующие эквиваленты украинским языком, которые имеют определенные терминологические особенности. Например, проведенный анализ понятия «кредитно-модульная система» позволяет нам определить его не столько как модель организации учебного процесса, а собственно как систему организации обучения или как образовательную технологию. Это обеспечивает относительную полноту и непротиворечивость понятийного аппарата национальной кредитно-модульной системы.

Выполненный анализ научной педагогической литературы, отражающий состояние проблемы использования модульного обучения в процессе подготовки будущих учителей английского языка позволил уточнить и сущность понятия «профессиональная компетентность будущих учителей английского языка». Профессиональная компетентность будущих учителей английского языка представляет собой интегративное качество личности педагога, которое имеет свою структуру и особенности и позволяет специалисту эффективно решать учебно-воспитательные задачи, направленные, в свою очередь, на формирование личности другого человека, а также способствует саморазвитию и самоусовершенствованию личности педагога. Наличие по меньшей мере четырех составляющих профессиональной компетентности будущих учителей английского языка – компетентности в самодисциплине, иноязычной коммуникативной компетентности, операционной и общекультурной компетентности обуславливают целесообразность использования модульной технологии обучения в процессе ее формирования.

Резюме. Рассмотрены основные понятия и термины модульной системы организации учебного процесса по формированию профессиональной компетентности будущих учителей английского языка, а именно: модульная система, профессиональная компетентность будущих учителей английского языка, ее составляющие.

Ключевые слова: модульная система, профессиональная компетентность будущих учителей английского языка.

Резюме. Розглянуто основні поняття і терміни модульної системи організації навчання процесу по формуванню професійної компетентності майбутніх вчителів англійської мови, а саме: модульна система, професійна компетентність майбутніх вчителів англійської мови, її складові.

Ключові слова: модульна система, професійна компетентність майбутніх вчителів англійської мови.

Summary. Basic concepts and terms of the module system of educational process organization of forming professional competence of future teachers of English are considered and namely: module system as well as professional competence of future teachers of English, and its constituents.

Keywords: module system, professional competence of future teachers of English.

Литература

1. Україна. Президент. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ...17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – Ст. 860. – С. 11-13
2. Журавський В.С. Виступ на науково-практичному семінарі “Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації”, Львів, 21-22 листопада 2003р.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004р. № 48 «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу»
4. Haug G., Tauch C. Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague, 2001. – 5 p.
5. Glossary of Educational Technology Terms. – Paris: UNESCO, 1987.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 378

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Габеркорн Ірина Іванівна
асистент кафедри гуманітарних наук

Філія РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Армянськ

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і творчої самореалізації кожної особистості. Творча діяльність дозволяє повною мірою розкрити природні здібності, знайти своє місце в житті, гнучко реагувати на зміни обстановки, ставити значущі цілі і досягати їх. Тому навчання у сучасній школі має забезпечувати оптимальні передумови для розвитку творчої особистості, її творчих здібностей.

У Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) визначена проблема розвитку “творчих здібностей, творчої активності та самостійності як така, що потребує нового підходу, науково-методичного переосмислення” [4, с 61.]. Розв’язання цієї проблеми передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток творчих здібностей учнів.

Мета статті: обґрунтування теоретичних основ розвитку творчих здібностей молодших школярів в процесі навчання.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу дослідження. Проблема творчості знайшла відображення у багатьох науках – філософії, психології, педагогіці, нейрофізіології, соціології та інших. Філософія обґрунтовує проблему істинності знань, методологічну основу творчості, визначає її різні види; нейрофізіологія розглядає феномен творчості з рефлексологічної точки зору; соціологія досліджує вплив середовища на розвиток творчої особистості; психологія розглядає процес творчості, сутність творчої діяльності, методи вивчення творчості та її компонентів; педагогіка вивчає шляхи, методи та умови формування творчості учнів і вчителів.

Я.О. Пономарьов, спираючись на праці С.О. Грузенберга, виділяє кілька типів спроб побудови теорії творчості: філософські, психологічні, інтуїтивні. Вчений установив зв’язки творчості із психічними якостями особистості, проаналізував структуру її психічного механізму та визначив

УДК 371.013.43 (09) : 316.723 (71)

ФЕНОМЕН КАНАДСЬКОЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ: СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК В ІСТОРІЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

(на прикладі культурно-освітньої підтримки української громади)

Погребняк Володимир Аркадійович

аспірант кафедри соціальної і корекційної педагогіки

Полтавський державний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка

Постановка проблеми. Інтеграція України до європейської і світової спільноти зумовлює оновлення вітчизняної освітньої системи у відповідності до потреб збереження національної самобутності й одночасного взаємозбагачення й обміну з іншими культурами. У зв’язку з цим зростає актуальність утілення принципу полікультурності в українській системі виховання. Сьогодні вимагає цілісного дослідження теорії і методики, вивчення зарубіжного досвіду полікультурного виховання з метою їх практичного поєднання зі споконвічним українським прагненням до мирного міжкультурного співіснування й співробітництва.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання полікультурного виховання впродовж останніх років викликають значний інтерес науковців. Філософсько-педагогічні засади полікультурного виховання розглядаються у працях російських (О. Джуриновський, Г. Дмитрієв, інші) та вітчизняних (Р. Агадуллін, Р. Антонюк, Л. Голік, Н. Гончаренко, О. Гриценко, Т. Клименко, М. Кушнарєва, І. Лощенєва, В. Подкопаєв, О. Різник, В. Солодовник, М. Стріха, О. Чикаленко) дослідників. Окремі психолого-педагогічні аспекти вивчають В. Бойченко, Л. Волик, О. Галай, О. Грива, В. Заслуженюк, В. Кочетков, В. Присакар, А. Солодка, О. Сухомлинська. Водночас, досвід полікультурного виховання у зарубіжних країнах представлено в українській педагогічній науці недостатньо, зокрема, цим питанням присвячуються нечисленні дослідження О. Ковальчук (Росія), О. Мілютіної і Н. Шульги (Великобританія), О. Орловської (США).

Актуальність проблеми й недостатнє розкриття зарубіжної педагогічної теорії і практики полікультурного виховання зумовили постановку мети даної статті – здійснення історико-педагогічного аналізу передумов становлення й розвитку сучасної полікультурної освітньої політики Канади. У відповідності до мети об’єктом роботи визначено освітню політику Канади. Предмет дослідження – культурно-освітнє забезпечення державою формування національної ідентичності етнічних громад Канади (на прикладі українців).

Мета статті й специфіка контентного історико-педагогічного дослідження зумовили використання таких теоретичних методів: ретроспективного аналізу даних наукових літературних джерел для визначення стану вивченості проблеми; логіко-теоретичного аналізу й синтезу наявного педагогічного матеріалу; інформаційного співставлення та прогнозування.

Виклад основного матеріалу. Ретроспективно досліджуючи культурно-освітню підтримку державою різних народів і соціокультурних груп Канади, пропонуємо звернутися до аналізу становлення й розвитку

вже розпочали надавати послуги дистанційного навчання та здійснювати програми, що відповідають світовим зразкам. Велика потреба у створенні нових освітніх стандартів, що відображатимуть важливі компоненти відкритої освіти. Важливо також, щоб позитивний досвід різних країн був корисним у розробці вітчизняних програм дистанційного навчання та застосування ІКТ у навчальних закладах. Велика роль у впровадженні відкритої освіти належить педагогам, в цьому плані важлива політика держави щодо підготовки кадрів та підвищення їх кваліфікації. Всі ці та інші аспекти є наразі найактуальнішими для освітян не тільки України, а й у світовому вимірі.

Summary. The article deals with the problems of open education implementation in abroad. Also author reveals the main principles of distance education functioning in the educational institutions of different countries. The article stresses on the main characteristics and tendencies of open education systems in Ukraine and abroad.

Keywords: open education, distance learning

Резюме. В статті отражені вопросы осуществления открытого образования в разных странах. Раскрыты основные принципы применения дистанционного образования в учебных заведениях за рубежом, даны основные их характеристики, а также раскрыты факторы, влияющие на создание систем открытого образования в Украине и за рубежом.

Ключевые слова: открытое образование, дистанционное обучение.

Резюме. В статті висвітлені питання здійснення відкритої освіти в різних країнах. Розкрито основні принципи застосування дистанційного навчання у навчальних закладах за кордоном, подано основні їх характеристики, а також розкрито фактори, що впливають на створення систем відкритої освіти в Україні та за кордоном.

Ключові слова: відкрита освіта, дистанційне навчання

Література

1. Владимирська Є. Дистанційна чи відкрита освіта: дефініції ні артикуляції // Вища освіта України. – 2004. – №2. – С.112-115.
2. Далингер В.А. Этапы становления и развития дистанционного образования в России. – <http://www.ito.su/2001/ito/III/2/III-2-7.html>
3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. Затверджено Міністром освіти і науки України, (В.Г.Кремень 20 грудня 2000р.)
4. Орчаков О.О., Калмиков А.А. Открытое образование. http://www.dist.mnpu.ru/distkurs/hip_dic/do/sl/s26.htm
5. Хуторской А.В. Концепция дистанционного образования. – 1998. – <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/dopol/russia/conzep.html>
6. Хуторской А.В. 1998, <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/dopol/russia/conzep.html>
7. http://edu.of.ru/distantobr/news.asp?ob_no=5313
8. Шуневич Б. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання // Вісник Нац. ун-ту "Львів.політ.", № 490, 2003. – С.95-104.
9. Peter T. Knight EDUCATION FOR ALL THROUGH ELECTRONIC DISTANCE EDUCATION// <http://aie.msk.su/english/confer/conf94/conf12.html>
10. Чубукова О.Ю. Відкрита освіта у системі економічної підготовки кадрів. НДЕІ Міністерства економіки та з питань європейської інтеграції України – http://nam.kiev.ua/ape/n_02_11/chubukova.htm

Подано до редакції 23.11.2006

цей феномен як «механізм розвитку» [6]. Л.С. Виготський доводить, що творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині [3].

Творчість особистості органічно пов'язана з її творчими здібностями. Проблема творчих здібностей розглядається вченими з різних психологічних підходів: діяльнісного (О.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.О. Моляко), функціонально-генетичного (В.О. Крутецький), суб'єктного (В.О. Пономарьов, В.О. Моляко, С.О. Сисоєва) і когнітивного (Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, Е. Торренс). Фундаментальну теоретичну й практичну розробку проблема здібностей одержала в працях С.Л. Рубінштейна, насамперед у плані розвитку, формування здібностей, а пізніше - у плані виявлення їхньої психологічної структури.

Більшість авторів (Д.Б. Богоявленська, Н.В. Кичук, С.О. Сисоєва, Н.В. Кузьміна, В.І. Андреев) розглядають творчі здібності як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання і не зводяться тільки до знань, умінь та навичок, які вона має. Творчі здібності пов'язані зі створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності. В.І. Андреев визначає творчі здібності особистості як синтез властивостей і особливостей особистості, які характеризують їх у відповідності до вимог певного виду навчально-творчої діяльності і обумовлюють рівень її результативності [2]. В.Моляко зазначає, що здібності – це тісне поєднання задатків, постійний розвиток у діяльності і їх проникнення до ядра структури особистості. Компонентами цієї структури є: біофізіологічні (задатки); сенсорно-перцептивні; інтелектуальні й розумові можливості; емоційно-вольові чинники; високий рівень створення нових образів, фантазія, уява тощо.

У психодіагностиці творчих здібностей визначають роботи американського психолога Дж. Гілфорда, який виділив два типи мислення: конвергентне (послідовне, логічне, односпрямоване) і дивергентне (альтернативне, яке відходить від логіки, варіативне рішення проблем, що характеризується швидкістю, гнучкістю та оригінальністю). Оригінальність, бистрота, гнучкість і точність - чотири головних якості, що характеризують дивергентне мислення.

У сучасній психолого-педагогічній літературі компонентний склад творчих здібностей тлумачиться неоднозначно. Дослідники виділяють різні складові компоненти творчих здібностей. О.Н. Лук розподіляє творчі здібності на три групи: зв'язані з мотивацією (інтереси і схильності); з темпераментом (емоційність); розумовими здібностями.

В.І. Андреев запропонував наступну структурну модель творчих здібностей: мотиваційно-творча активність (допитливість, творчий інтерес); інтелектуально-логічні здібності (здатність виділяти головне, описувати явище, порівнювати і тощо); інтелектуально-евристичні (здатність фантазувати, генерувати ідеї, асоціювати, критично мислити і тощо) [2, с.76].

У психолого-педагогічній літературі виділені наступні компоненти творчих здібностей особистості, дані їхні характеристики: мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості; інтелектуально-логічні здібності особистості; інтелектуально-евристичні здібності особистості; моральні якості особистості, що сприяють успішності навчально-творчої діяльності; здібності до самоврядування особистості; комунікативно-творчі здібності особистості; естетичні якості особистості, що сприяють успішності навчально-творчої діяльності; індивідуальні особливості особистості.

Усі компоненти творчих здібностей тісно пов'язані між собою і в процесі творчої діяльності відіграють певну роль. Однак творчими у вузькому значенні слова є інтелектуально-евристичні здібності. Це передусім здібність генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, переносити знання і вміння в нові ситуації; це здатність відмовитися від нав'язаної ідеї, незалежно міркувати, критично мислити, оцінювати. Тому слід зосередити увагу саме на цих властивостях особистості учня.

Творчі здібності формуються протягом усього життя людини, проте в генезі її становлення існують оптимальні сенситивні вікові періоди формування. У ряді досліджень (Т.Н. Байбара, Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, Ю.З. Гільбух, Л.И. Лозова) показано, що саме молодший шкільний вік є найсприятливішим для творчого розвитку дітей, їхніх здібностей до творчості. В цей період активно розвиваються уява, дар фантазувати, творчо мислити, критично оцінювати діяльність. Навченість дитини молодшого шкільного віку, як правило, вище, ніж навченість підлітка, юнака або дорослого, хоча рівень розумового розвитку останніх вище.

Нові умови, нові завдання перед педагогікою потребували не просто спостереження за проявами творчих здібностей, а створення оптимальних умов для творчого розвитку учнів. А для цього необхідна певна наукова база, котра дозволила б учителям здійснювати такий складний процес на достатньому науково-професійному рівні. Тому організація навчального процесу, спрямованого на розвиток творчих здібностей учнів, передбачає цілеспрямоване, науково обгрунтоване конструювання змісту учіння, його дидактичного забезпечення, форм контролю і методів стимулювання творчої навчальної діяльності учнів [8, с. 111]. Якщо ми хочемо розвивати творчі здібності, маємо відповідно організувати творчу діяльність. Прийшовши до школи, діти повинні заглиблюватись в атмосферу творчості, пошуку нового, піддавати сумнівам сталі істини.

Правильний вибір психолого-педагогічного методу, що враховує особливості особистості, забезпечить високу успішність їх діяльності. Найбільш результативними по співвідношенню відтворюючої і творчої діяльності вважаються частково-пошуковий або евристичний, дослідницький метод і метемо проблемного викладу (на відміну від пояснювально-ілюстративного методу по освоєнню готових знань, репродуктивного методу по відтворенню певних способів діяльності).

Велика аудиторія: одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості учнів, студентів та слухачів, спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку студентів між собою та з викладачами.

Економічність: ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване і уніфіковане представлення інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання повинні призвести до зниження витрат на підготовку фахівців.

Технологічність: використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір.

Соціальна рівність: рівні можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу.

Інтернаціональність: можливість одержати освіту у навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном.

Нова роль викладача: дистанційна освіта розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій.

Позитивний вплив на студента (учня, слухача): підвищення творчого та інтелектуального потенціалу людини, що одержує дистанційну освіту, за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, вміння самостійно приймати відповідальні рішення.

Якість: якість дистанційної освіти не поступається якості очної форми навчання, оскільки для підготовки дидактичних засобів залучається найкращий професорсько-викладацький склад і використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали; передбачається введення спеціалізованого контролю якості дистанційної освіти на відповідність її освітнім стандартам.

Аналізуючи основні тенденції та підходи до формування концептуальних положень відкритої освіти у європейських країнах слід визначити, що до основних тенденцій запровадження відкритої освіти та дистанційних форм навчання можна віднести те, що навчальні заклади (ВНЗ) у всьому світі почали залучати до навчання студентів з різних куточків світу. При цьому велика кількість університетів вийшла на міжнародний рівень і сьогодні пропонує різноманітні нові курси для отримання освіти. Виникла нова культура глобальної освіти. Саме тому можливо прогнозувати найближчим часом появу великої кількості організацій та навчальних закладів, що спеціалізуватимуться на наданні міжнародної освіти та навчання.

Українська система освіти сьогодні також переживає зміни у технологіях та підходах до надання освіти, вітчизняні навчальні заклади

можливості демонстрації продуктів своєї діяльності;

- можливість змагання з однолітками, що знаходяться в інших містах та країнах завдяки реалізації різноманітних проектів, конкурсів, програм [5].

Необхідно зазначити, що у визначенні поняття дистанційної освіти слід звернутись до нормативних документів, таких як положення міністерств, наказів тощо. Так, наприклад, у Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, затвердженій МОН у 2000 р., *поняття дистанційна освіта* визначається, як форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання [3]. Розглянемо, як визначені у даній концепції складові та характеристики ДО:

Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання:

2. *Педагогічні технології дистанційного навчання* – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів з структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді.

3. *Інформаційні технології дистанційного навчання* – це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

Незначна за часом та обсягом частина навчального процесу дистанційної освіти може здійснюватись за очною формою (складання іспитів, практичні, лабораторні роботи тощо). Кількісні та змістовні показники цієї частини залежать від напрямку підготовки (спеціальності) та етапу розвитку дистанційної освіти і визначатимуться нормативними документами Міністерства освіти і науки України.

Технології дистанційного навчання можуть використовуватись не тільки в дистанційній освіті, а й в інших формах навчання: очній, заочній, екстернаті; крім того – в окремих дисциплінах або блоках дисциплін, що призначені для підвищення освітнього рівня чи кваліфікації окремих осіб та (або) груп слухачів.

До характерних рис дистанційного навчання відносять такі:

Гнучкість: учні, студенти, слухачі, що одержують дистанційну освіту, в основному не відвідують регулярних занять, а навчаються у зручний для себе час та у зручному місці.

Модульність: в основу програми дистанційної освіти покладається модульний принцип; кожний окремий курс створює цілісне уявлення про окрему предметну область, що дозволяє з набору незалежних курсів-модулів сформувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам.

Паралельність: навчання здійснюється одночасно з професійною діяльністю (або з навчанням за іншим напрямком), тобто без відриву від виробництва або іншого виду діяльності.

Евристичний метод поєднує елементи творчої і відтворюючої діяльності. Ці методи забезпечують засвоєння тими, що вчаться досвіду творчої діяльності [7, с. 48].

В дослідженнях О.Н. Леонтьєва, Г.С. Костюка, Л.Л. Анциферової, О.М. Матюшкіна та інших було встановлено, що проблемне навчання є одним із найбільш ефективних шляхів розвитку творчих здібностей учнів, розвитку їх творчого мислення.

Центральною ланкою проблемного навчання є проблемна ситуація, яка викликає пізнавальну потребу в учнів, забезпечує необхідну направленість їх думок. Одні вчені розглядають проблемну ситуацію як ситуацію утруднення (І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, Ю.К. Бабанський). Другі вчені у якості основної ланки проблемної ситуації виділяють протиріччя (Д.В. Вількеєв, М.М. Скаткін тощо).

На думку С.Л. Рубінштейна, наявність в проблемній ситуації суперечливих даних з необхідністю породжує процес мислення, спрямовує його на їх «зняття». М.О. Данілов звертав увагу на те, що лише усвідомлена суперечність спонукає до діяльності. Усвідомлення суперечності спонукає потребу у відкритті нових знань, способів, умов виконання дії.

При створенні навчальних проблемних ситуацій треба пам'ятати, що учень може помітити протиріччя, яке створює проблемну ситуацію, і сформулювати умову задачі лише в тому випадку, якщо у нього є для цього оптимальний дефіцит прогностично необхідної інформації. В іншому випадку в учня не виникне інтерес до розв'язання цієї проблемної ситуації.

В 50-70 роки ХХ століття з метою формування досвіду творчої діяльності вчені (В.В. Заботін, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, М.М. Скаткін) багато уваги приділяли навчально-творчим завданням. Суттєво підвищити ефективність розвитку інтелектуально-евристичних здібностей можна в тому разі, якщо постійно використовувати у процесі навчально-виховної діяльності творчі завдання, які направлені на розвиток критичності та самостійності мислення, допитливості, винахідливості, самостійності тощо.

Дослідження психологів свідчать, що продуктивному творчому мисленню сприяє оволодіння спеціальними прийомами. До таких прийомів належать: виокремлення протилежних властивостей, пошук аналогій, асоціювання понять, постановка запитань, переформулювання, генерування ідей, зміна альтернативи, комбінування тощо.

Досягнення творчого рівня розвитку особистості можна вважати найвищим результатом будь-якої педагогічної технології. Але існують технології, в яких розвиток творчих здібностей є пріоритетною метою. Серед них чільне місце посідає ТРВЗ – теорія розв'язання винахідницьких завдань, створена в 1946 р. Г.С. Альтшуллером [1]. Послугуючись ТРВЗ можна розв'язувати проблеми будь-якої складності. Основу технології становлять ігри-заняття, підчас яких діти вчаться виявляти суперечливі властивості предметів, явищ і розв'язувати ці суперечності. Суть цієї технології полягає у формуванні системного, діалектичного мислення, розвитку творчої уяви, винахідницької кмітливості. Методи, які застосовують у технології ТРВЗ (метод фокальних об'єктів, метод

моделювання маленькими чоловічками, синектика, мозковий штурм тощо), розвивають такі пізнавальні та творчі здібності дітей, як уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтегрувати інформацію, аналізувати ситуації, передбачити наслідки, вибудовувати гіпотези, застосувати нові ідеї та методи розв'язання задач на практиці; здатність висловлювати оригінальні ідеї і знаходити нове; творча уява, дивергентність мислення, розвинена інтуїція та інші.

Застосування педагогами універсальних методів розвитку творчих здібностей дітей дає змогу підвищити ефективність навчально-виховного процесу. Методи мозкового штурму, пошуку альтернатив рішення проблеми, моделювання, дослідження задачі та інші мають функціональну спрямованість на розвиток критичності, гнучкості, глибини, наполегливості, незалежності мислення дітей, їх уяви [5, с. 99].

М. Скаткін пропонує опис поетапного формування творчих здібностей школярів: I етап – учитель формує творчі завдання й сам вирішує їх, а дітям пропонує роль виконавців своїх вказівок; II етап – учитель ставить завдання, але способи вирішення пропонує знайти учням, учитель підбиває підсумок роботи; III етап – учитель ставить творчі завдання, а учні самостійно проходять усі етапи пошуку до висновків.

Отже, функції творчих завдань сприяють самостійному оволодінню новими знаннями і способами діяльності; усвідомленню й закріпленню викладеного вчителем творчого матеріалу; набуттю вмінь їх творчого розв'язання, контролю рівня і якості засвоєних знань, умінь і навичок та їх діагностиці; розвитку якостей творчої особистості.

Для дитини молодшого шкільного віку характерні чотири основні види діяльності: навчання, спілкування, гра і праця, які виконують специфічні функції в його розвитку. У навчальному процесі ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи. Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, фантазію, закріплюють знання, вміння і навички.

Головний напрям стимулювання розвитку творчих здібностей дітей в грі – вироблення у дитини установки на пошук не одного, а декількох способів ігрової дії (операцій), формування досвіду зміни наочних умов, якими визначається ігрова ситуація. Знання педагогом ефективних технологій створення і проведення дидактичних ігор – одна з умов його успіху в організації творчої діяльності учнів.

Основна увага вчителя має бути спрямована не на результат засвоєння певних знань, а на процес досягнення нової інформації. Ще Я.А. Коменський наголошував, що дітей треба вчити так, щоб вони «досліджували та пізнавали самі предмети, а не запам'ятовували тільки чужі спостереження та пояснення». Ж.Ж. Руссо закликав розвивати пізнавальні здібності учнів, уміння здобувати знання: «Ставте доступні його (учня) розумінню запитання і дайте можливість йому розв'язувати їх». Кожна дитина спроможна створювати нове на суб'єктивному рівні. Необхідно так організувати навчально-виховний процес, щоб діти самі

освітньої установи, побудовану так, щоб навчання здійснювалося гнучкішими способами, враховувалася індивідуальна географічна віддаленість, соціальні й тимчасові обмеження конкретних студентів. Окрім того, відкрита освіта передбачає ряд принципів, що спрямовані на врахування індивідуальних особливостей учня, його інтереси та потреби. Такий індивідуальний підхід до навчання орієнтований на здійснення навчання кожного студента за індивідуальним планом. Відкрите навчання може містити в собі дистанційну або інші форми навчання, де немає залежності між студентами, а також можливість поєднувати елементи традиційного й самостійного навчання з відповідною формою контролю. Однак, необхідно зазначити, що на сьогодні немає досить чіткого розведення термінів дистанційна та відкрита освіта. Основним завданням обох форм є забезпечення отримання освіти альтернативними засобами в тих випадках, коли учні та студенти не використовують традиційне навчання. Так, протягом 70-х – 90-х рр. на Заході було написано багато наукових і полемічних статей, що стосувалися відмінностей між дистанційним навчанням, відкритим навчанням, гнучким навчанням тощо. Тепер широко використовується термін *відкрите і дистанційне навчання – open and distance learning (ODL)*, який прагне ввібрати всі варіанти дистанційного навчання.

Необхідно визначити, що серед сучасних українських дослідників широко вивчається та трактується поняття відкритої освіти. Так, наприклад, Чубукова О.Ю., стверджує, що відкрита освіта є по суті новою формою освітництва та доводить її переваги по відношенню до традиційної та дистанційної форм навчання [10]; важливим дослідник вважає роль відкритої освіти у отриманні знань протягом всієї життєдіяльності людини та пропонує технологію організації системи відкритої освіти при вивченні економіки у ВНЗ.

Українські автори, як, наприклад, Є.Владимирська трактує поняття дистанційне навчання як цілеспрямоване озброєння знаннями самостійних і високо вмотивованих груп населення, яке відбувається за допомогою сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, що звільняють учнів від необхідності перебувати в певний час задля зустрічі з викладачем» [1, 112-115].

За А.В.Хугорським, дистанційні форми навчання мають вирішувати специфічні завдання, що відносяться до розвитку творчої складової освіти, а саме:

- посилення активної ролі учня у процесі самоосвіти: в постановці освітніх цілей, виборі домінуючих напрямів, форм та темпів навчання,
- різке збільшення об'ємів доступних освітніх матеріалів, доступ до світових досягнень культури тощо;
- відкриття нових можливостей спілкування з професіоналами, однолітками, отримання консультацій незалежно від місця перебування;
- збільшення долі евристичної складової за рахунок застосування інтерактивних форм навчання;
- більш комфортні умови для творчого самовираження учня та

формування інформаційного освітнього середовища в системі освіти.

Російський вчений-педагог А.В.Хуторської історію розвитку відкритих, особливо дистанційних форм навчання співвідносить з так званою евристичною освітою, що реалізується за допомогою мережі Інтернет та базується на застосуванні учнями телекомунікаційних методів конструювання знань, набуття досвіду спілкування з усім світом. На думку вченого, застосування нових інформаційних технологій, перш за все, комп'ютерних ігор на CD-ROMах, ігри в мережі Інтернет здійснюють вплив на психологічні та світоглядні якості школярів. Вони привертають їх своєю інтерактивністю, тобто можливостями виконання швидких дій та спритності. Саме тому дистанційні форми освіти є цікавими для молоді.

Яке стверджує А.В. Хуторський в основі дистанційних форм освіти лежать ідеї російських космістів – Н.Ф.Федорова, Вл.С.Соловйова, К.Е.Цюлковського, П.А.Флоренського, В.И.Вернадського, А.Л.Чижевського, Н.А.Бердяєва, Д.Л.Андрєєва и др. про інтеграцію людини у оточуюче середовище, що відноситься також в певній ступені до кіберпростора з невичерпними інформаційно-діяльними можливостями [5, 1-5].

Такий підхід відображений при створенні освітніх інформаційних порталів, наприклад т.зв. Російського порталу відкритої освіти (РІОО), Російського загальноосвітнього порталу (РПО) [7] для освітніх організацій Російської Федерації (загальноосвітніх шкіл, коледжів, училищ, технікумів, інститутів, академій та університетів, незалежно від форм власності, що базується на використанні новий інформаційних та комунікаційних технологій дистанційної освіти.

Російські вчені О.О.Орчаков та А.А. Калмиков визначають термін «відкрита освіта» як слабоформалізовану освітню систему, у якій доступ до освітніх ресурсів забезпечується кожному бажаному без перевірки вхідних параметрів знань (вступних іспитів), в якій використовуються технології (в тому числі дистанційні) що в максимальній ступені враховують побажання та можливості того, хто навчається. [4]

Важливим є також думка російських авторів Філіпова В.М. та Тихомирова В.П. [4] щодо т.зв. *моделі відкритої освіти*, метою якої є : підготовка учнів до повноцінної та ефективної участі у суспільних та професійних галузях в умовах інформаційного суспільства. Дана концепція відкритої освіти передбачає відкритість освіти майбутньому; інтеграцію всіх способів засвоєння людиною світу; розвиток та включення в процеси синергетичних понять про відкритість світу, цілісності та взаємозв'язку людини, природи та суспільства; світоглядні та змістові моделі; вільне користування різноманітними інформаційними системами, які відіграють таку саму роль у навчально-виховному процесі, як і безпосередній навчальний процес; особистісна спрямованість процесу навчання; розвиток інформаційної культури; психологічну установку на формування нових орієнтирів та цілей; зміну ролі викладача: перехід до спільних дій в нових ситуаціях у відкритому, мінливому та незворотному світі.

Отже, відкрита освіта в більшості випадків має на увазі політику

відкривали для себе нове (правило, закономірність, властивість тощо), доводячи висунуті гіпотези, активно спілкуючись, радячись між собою та вчителем.

Висновки. Спираючись на результати наукових досліджень можна стверджувати, що творчі здібності є складним синтетичним поняттям. Рівень їхнього розвитку необхідно визначати загальними критеріями спрямованості на творчість, почуттям новизни, критичності й гнучкості мислення, здатністю перетворювати структуру об'єкта, здатністю фантазувати, генерувати ідеї, аналізувати, порівнювати.

Аналіз накопиченого наукового фонду свідчить, що створення сприятливих умов для розвитку творчих здібностей учнів значною мірою визначається змістом навчального матеріалу, застосуванням у навчально-виховному процесі активних форм і методів навчання, які сприяють розвитку дивергентного мислення, проблемного бачення, фантазії й уяви. Саме дивергентність мислення і його точність забезпечують успіх дитини в самостійному процесі творчості, який характеризується трьома взаємозумовленими чинниками: учень ставить завдання і вишукує потрібну інформацію; учень розглядає завдання з різних боків; учень доводить почату роботу до логічного завершення.

Резюме. Стаття присвячена проблемі розвитку творчих здібностей молодших школярів. Розглядаються шляхи створення психолого-педагогічних умов для розвитку творчих здібностей учнів як основи їх творчої діяльності.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, компонентний склад творчих здібностей, творча діяльність, методи розвитку творчих здібностей, умови розвитку творчих здібностей.

Резюме. Стаття посвящена проблеме развития творческих способностей младших школьников. Рассматриваются пути создания психолого-педагогических условий для развития творческих способностей учащихся как основы их творческой деятельности.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, компонентный состав творческих способностей, творческая деятельность, методы развития творческих способностей, условия развития творческих способностей.

Summary. The article is devoted to the development of junior pupils' creative abilities. The author analyses ways to form psychological and pedagogical conditions in order to develop pupils' creative abilities as a basis of their creative activity.

Keywords: creation, creative capabilities, component composition of creative capabilities, creative activity, methods of development of creative capabilities, terms of development of creative capabilities.

Література

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. – М.: Советское радио, 1979. – 175 с.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 288 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: Кн. для учителя / Послесл. В.В. Давыдова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI ст.). – К.: Райдуга, 1994. –

61 с.

5. Кучерявий О.Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості (аспект самоформування вмінь організувати творчість дітей): Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с.
6. Пономарев Я.А. Психологія творчості та педагогіка. – М.: Педагогіка, 1976. – 280 с.
7. Психолого-педагогічне супроводження одареного ребенка / Сост. Залепа Е.А., Люманова Л.Р., Алексеєв М.И. – Симферополь, 2004. – 136 с.
8. Сисоєва С.О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 110-118.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 372

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА ПЕРСОНАЛА ПРИ НАЙМЕ

*Гальцова Наталия Валериевна
старший преподаватель УКЦ г.Ялты Харьковской национальной
академии городского хозяйства*

Постановка проблемы. Современные условия развития и реформирования экономических и социально-культурных областей жизни Украины ставят вопросы подбора и найма высококвалифицированных кадров. Отбор и найм персонала стал для множества предприятий трудно решаемой проблемой. Дело совсем не в нехватке рабочих рук, а в подборе грамотного, мотивированного персонала, иначе предприятие теряет большие деньги на бесконечных приемах и увольнениях ненужных сотрудников и это становится основной проблемой. Существует масса частных рекрутских контор, кадровых агентств, государственная служба «Занятости населения» которые призваны решать данную проблему, но чаще всего подходы к подбору персонала бывают формальными, мало научными и несоответствующими современным требованиям конкретного предприятия.

Цель данной статьи – привлечь внимание к новым технологиям подбора персонала, осветить данную проблему как существенную для успешного развития экономики Украины и эффективного функционирования огромного количества предприятий, организаций и фирм, т.к. персонал это главный ресурсобразующий элемент любого предприятия и экономики всей страны.

Анализ последних исследований и публикаций в области профессионального отбора персонала показал, что в рамках управленческой традиции отбор персонала понимается как «серия мероприятий и действий, осуществляемых предприятием или организацией для выявления из списка заявителей лица или лиц, наилучшим образом подходящих для вакантного места работы» [2, с. 8].

В управленческой практике при отборе персонала используются несколько видов критериев: квалификационные, устанавливаемые нормативной документацией определенной отрасли или организации; о соответствии этим критериям судят по документам об образовании и квалификации претендента; объективные, констатирующие соответствие реальных достижений оцениваемых претендентов некоторым количественным и качественным показателям; о соответствии им судят по

які застосовуються українськими освітянами стосовно дистанційного навчання та освіти, дискусія навколо трактовки цих термінів ще не закінчена. Так, український дослідник Б.Шуневич детально розглядає термінологію, пов'язану з дистанційним навчанням та застосування термінів у галузі навчальної інформатики. На думку вченого [8, 95-104], основні труднощі виникають під час перекладу англійських термінів з дистанційної освіти та існування багатьох синонімічних рядів до основних термінів в англійській і українській мовах. Як приклад Б.Шуневич наводить переклад українською мовою терміну *дистанційне навчання*, який має в англійській мові такі взаємозаміно використовувані терміни: *education at a distance, distance education, distance learning, distance teaching, E-learning, online learning (on-line learning), open learning, open and distance learning* тощо. Основна риса, яка об'єднує всі ці терміни, – це використання інформаційно-комунікаційних технологій [8, 102]. А отже й застосування термінології щодо дистанційного навчання в інших мовах досить складне та неоднозначне.

Б.Шуневич також зазначає, що термін дистанційне навчання є синонімом до терміну відкрите навчання, або електронне, он-лайн, віртуальне та підкреслює основні риси такого навчання, яке відрізняється від заочного у традиційному розумінні, а є навчання відкрите, інтерактивне й доступне для всіх, незалежно від того місця, де учень проживає та навчається. Як вважає дослідник Б. Шуневич, терміни *відкрита освіта, відкрите навчання (open education, open learning)* поки що по-різному сприймаються в Україні й за кордоном. На Заході під цими термінами розуміють: 1) можливість кожної людини отримувати освіту незалежно від місця проживання, віку, національності, фізичного стану і т.д., 2) підтримка цієї можливості державою у вигляді різних пільг, стипендій, 3) застосування новітніх технологій навчання. В Україні під цим терміном поки що розуміють першу частину вищезгаданого розуміння даного терміну на Заході. На сьогодні поки що мова не йде про пільги, стипендії та інші можливості для того, хто навчається. Як згадує дослідник Б.Шуневич, відкрита освіта має на увазі політику освітньої установи, побудовану так, щоб навчання здійснювалося гнучкішими способами, враховувалася індивідуальна географічна віддаленість, соціальні й тимчасові обмеження конкретних студентів [8].

Виходячи з таких стверджень та розглядаючи поняття відкритої освіти, основні підходи до розуміння його, звернувшись до досвіду Росії, слід зазначити про існування Концепції відкритої освіти, яка своїми положеннями виходить з відповідних концепцій філософії освіти та Національної доктрини освіти Російської Федерації, Федеральної програми розвитку освіти, дана концепція відкритої освіти інтегрує в собі низку напрямів та досліджень, що здійснюються в рамках міжвузівських та міжвідомчих програм. Особливо це стосується галузевих науково-технічних та федеральних цільових програм. Концепція відкритої освіти Росії визначає такі *основні системотворчі принципи* відкритої освіти: *принцип гнучкості та модульності освіти та освітніх послуг; принцип*

- підтримка в розвитку та використанні оновленої інформаційних технологій, комп'ютерних систем та телекомунікаційних мереж для дистанційних та інших форм освіти;
- дослідження в галузі інформаційних технологій для освіти та інших напрямів в рамках програми ЮНЕСКО у галузі освіти, інформації та комунікації тощо;
- основна роль відводиться інформації та аналізу у галузі відкритої освіти та дистанційного навчання;
- інтеграція наукових, освітніх та інформаційних сегментів європейських країн у інформаційне оточення.

Необхідно зазначити, що сучасні технології в освіті значно змінилися, збагатилися такими формами та методами, що засновані на дистанційних (відкритих) формах освіти. Їх виникнення пов'язано з появою нового поняття – т. зв. глобальної освіти, під яким розуміють цілісну міжнародну систему освіти (переважно вищої), що включає традиційні загальні компоненти на новій технологічній основі. Сьогодні до найбільш вагомих організацій та навчальних закладів, що заклали концептуальні основи відкритої (дистанційної освіти) у світі можна віднести Відкритий Університет Британії, штаб-квартира якого знаходиться в Лондоні. Національний технологічний університет, США, що надає технологічну освіту через дистанційні мультимедійні засоби та залучив до роботи мережі більш ніж 45 технічних ВНЗ у США. EUROPACE (Нідерланди), організація, яка створила мережу закладів, що провадить дистанційну освіту в Європі має серед своїх зареєстрованих членів більш ніж 700 закладів освіти [9, 5].

Отже, перш за все важливим є зупинитись понятті дистанційної освіти у контексті розуміння поняття відкритої освіти. Так, *дистанційну освіту та дистанційне навчання необхідно розглядати саме у контексті глобальної освіти, оскільки вона пов'язана в першу чергу з побудовою нової освітньої технології, яка передбачає застосування нових засобів навчання, а саме, комп'ютерів, інформаційних мереж, глобальної системи Інтернет та необхідних вмінь, навичок та компетентностей для її використання.*

У різних країнах під терміном *дистанційного навчання* розуміють т.зв. *кореспондентське навчання*, коли мають на увазі всі форми навчання на відстані від навчального закладу (переписка, заочне навчання тощо). Так, Університет Лондона (1836 р.), Університет Чикаго (1892 р.) і Університет Квінсленд (1911 р.) були першими навчальними закладами, які запровадили кореспондентське навчання у вищих навчальних закладах. У колишньому Радянському Союзі, в тому числі в Україні, з кінця 1920-х рр. в різновид такого навчання відомий під назвою заочне навчання. Широкого розповсюдження кореспондентське навчання набуло у роки відбудови країн Європи після Другої світової війни. Так наприклад, у Франції широке розповсюдження кореспондентського навчання було спричинено обмеженими можливостями для навчання населення, що проживало у віддалених гірських районах та фінансовими труднощами населення отримувати навчання у великих містах. Попри вже встановлених термінів,

документам, наприклад, трудовому маршруту, а також по результатам и продуктам деятельности претендента; внешние, характеризующие наличие качеств, которые позволяют добиваться высоких результатов в профессиональной деятельности, таких как добросовестность, ответственность, наличие которых определяется в экспертных процедурах; психологические критерии, разрабатываемые на основе профессиограммы.

Используемые при отборе процедуры обслуживают эти критерии. Три последние из приведенного списка обслуживаются психологическими диагностическими процедурами.

Представителями психологической науки отбор понимается практически в том же ключе, как это зафиксировано в приведенном ранее определении, однако у иных авторов речь при этом может идти о сходных, но не идентичных явлениях. Словосочетание «психологический отбор» и термин «отбор» могут соответствовать как профессиональному отбору, так и отбору персонала при его найме в организацию. Например Н. И. Майзель, В. Д. Небылицын, Б. М. Теплов в статье «Психологические вопросы отбора» указывали, что под последним понимается процесс практического выделения из данного контингента тех индивидов, которые способны в равных условиях обеспечить наибольшую эффективность выполнения конкретного круга задач. В свою очередь, термин «эффективность» ими трактуется как общая продуктивность или результативность деятельности в единицах объема произведенной работы, времени, затраченного на ее выполнение, и допущенных при этом ошибок [5, с. 254].

Очевидно, что это определение не дает однозначного ответа на вопрос, о каком конкретно отборе идет речь. Только полный текст статьи позволяет сделать вывод, что под ним подразумевается профессиональный отбор.

В. А. Бодров, давая определение психологическому отбору, также имеет в виду именно второе понятие, поскольку указывает, что он направлен на то, чтобы выявить состояние, степень развития совокупности психологических качеств личности, которые продиктованы требованиями конкретных профессий или специальностей и способствуют успешному их овладению и последующей эффективно рабочей деятельности [1, с. 85-86].

В свою очередь, В. А. Толочек осознает профессиональный отбор как процесс практического выделения из имеющихся кандидатов тех, которые способны в данных условиях обеспечивать наиболее эффективное выполнение возложенных на них задач. Однако последующий текст позволяет понять, что интересующий нас термин используется этим автором для того, чтобы обозначить отбор в рамках найма. Он, в частности, подчеркивает, что задача отбора возникает в тех ситуациях, когда существует избыток претендентов и имеются особые требования к деятельности человека на данном рабочем месте [5, с. 281].

Почему же с организационной и психологической точек зрения нельзя отождествлять профессиональный отбор и отбор персонала при его найме на работу. Дело в том, что в ситуации найма необходимо учитывать не только степень соответствия человека требованиям, определяемым

профессиональными должностными задачами, но и более широким спектром организационных факторов.

Все авторы, занимающиеся проблемами профессионального отбора, сходятся в том, что его критерии, безусловно, основываются на ожидаемой производительности профессионала в его деятельности. Но для отбора в структуре найма этого недостаточно.

Следует отметить, что специфику отбора будет определять и кадровая политика организации. Так, И.Б. Дуракова приводит перечень наиболее характерных стратегий организации в области найма персонала: найм для соответствия или поиск «новой крови»; найм для текущей работы или долгосрочной организационной карьеры; найм подготовленных или найм подготавливаемых [2, с. 9].

В 2003г на Первом Ялтинском Форуме стран СНГ и Балтии «Кадровый менеджмент» были определены основные тенденции в современном кадровом менеджменте и отборе персонала: экономичность бизнес-процессов; высокий КПД сотрудников; низкая текучесть кадров; среда привлекательная для ценных сотрудников; новые принципы управления, развивающие инновационный климат на предприятии; культура дисциплины; внедрение правил и принципов корпоративной культуры в сознание сотрудников; разработка новых контрактов отношений на предприятии; обучение менеджеров каучингу, системному мышлению, правилам группового взаимодействия и диалога, моделированию деятельности для проведения реинжиниринга; разработка критериев отбора персонала для каждой должности на конкретном предприятии должна вестись специалистами в данной области [3, с. 40,42, 44, 56,57,].

Основной проблемой в процедуре отбора кандидатов являются проблемы релевантности и прогностичности выбранных методик отбора. Так, упоминавшиеся раньше Н.М. Мезель, В.Д. Небылицын, Б.М. Теплов сформулировали три условия полноценного профессионального отбора. К их числу отнесены: знание реальной структуры рабочих операций и практических требований, предъявляемых конкретным видом деятельности; разработка методических приемов отбора, которые как минимум должны удовлетворять следующим требованиям: теоретической обоснованности, практической достоверности, статистической надежности и возможно более полной стандартизации испытаний; наличие четкой не допускающей неопределенности обработки производимых оценок.

Дополняя вышеуказанные положения, В.А. Бодров считает, что профессиональный отбор должен включать всестороннее изучение динамической, функциональной структуры личности, а также приобретенные в процессе жизнедеятельности социально-психологические качества[1, с. 85,86].

Еще следует упомянуть, что в 1920-е годы И.Н. Шпильрейном и С.Г. Геллерштейном были описаны группы профессионально важных качеств, которые характеризовали человека как субъекта конкретной профессиональной деятельности: (1) качества, выражающие стойкие

Така ситуація обумовлена, зокрема, такими факторами:

- появою нових можливостей для розвитку змісту освіти та педагогічних технологій;
- розширенням доступу до всіх рівнів освіти, реалізації можливості її одержання для всіх, особливо для тих, хто не може навчатись у ВНЗ за традиційними формами внаслідок браку фінансових або фізичних можливостей, професійної зайнятості, віддаленості від великих міст, тощо;
- створенням умов для реалізації концепції навчання впродовж життя;
- створенням умов для особистісного навчання.

Дані фактори впливають з реалізації принципу задоволення потреб в інтересах формування гармонійно розвинутої, соціально активної, творчої особистості, проголошений відповідно до нової парадигми освіти у багатьох країнах. Саме тому протягом останніх десятиріч дистанційна освіта та навчання стало одним із найважливіших елементів освіти розвинених країн, а за останнє десятиріччя – країн, що розвиваються, в тому числі України. Це зумовлено бурхливим розвитком інформаційних технологій та політикою урядів різних країн у галузі освіти, їхнім прагненням зробити максимально доступною для всіх верств населення освіту будь-якого рівня.

Важливо зазначити, що освіта завжди була та залишається найбільш консервативною галуззю діяльності людини. Однак, обсяг знань поступово зростає, а технології передачі інформації залишалися незмінними. Саме інноваційні підходи покликані подолати проблему так званого інформаційного вибуху, яким характеризується сучасне суспільство.

Серед останніх розробок в галузі підтримки розвитку відкритої освіти слід підкреслити роль міжнародних організацій, що формують освітню політику в світі. Так, наприклад, Інститут інформаційних технологій ЮНЕСКО започаткував у 2002 р. так званий наскрізний³² проект «Відкрита освіта та дистанційне навчання для управлінців у галузі вищої освіти», країнами-учасниками якого є Казахстан, Киргизстан, Росія та Україна. В Україні даний проект було підтримано Інститутом прикладного системного аналізу та Національним технічним університетом «КПІ». Основними завданнями дистанційного навчання було визначено:

- розвиток стратегії прикладних інформаційних технологій, навчаючих систем та комплексів, що спеціалізуються на інформаційних ресурсах в освіті;
- оволодіння, аналіз, синтез, розповсюдження та обмін інформацією про країни, вимоги та перспективи розвитку інформаційних технологій в галузі відкритої освіти та дистанційного навчання у європейських країнах;
- консультаційні заходи, технічна та фінансова підтримка в розвитку навчаючих систем та комплексів, тренінгових програмах та курсах, створенню підручників та навчальних ресурсів;

³² Мається на увазі проект, зміст та заходи якого спрямовані на різноманітні галузі та діяльність якого відбувається одночасно у різноманітних сферах.

Сьогодні розвиток нових технологій в освіті у розвинених країнах світу можна розглядати у контексті концепції «Освіти для всіх», яку проголосили вагомим міжнародним організаціям, що опікуються освітою, серед яких Світовий Банк, ООН, ЮНЕСКО та багато інших. Прискорений розвиток технологій, ринок праці вимагає від молоді бути конкурентоздатним та спроможним навчатись впродовж життя. Однією з причин прискореного попиту на дистанційні форми навчання у світі стали тенденції підвищення платні за навчання у ВНЗ у багатьох країнах світу. У порівнянні з підвищенням плати за навчання кошти, що відводяться на зберігання та передачу інформації електронним шляхом не є значними, а тому дистанційні форми передачі інформації та знань складають серйозну конкуренцію традиційним та паперовим засобам. Необхідно зазначити, що темпи зберігання, накопичення та передачі інформації сьогодні збільшуються у 50 разів кожні півтора року. Така технологічна хвиля й спричиняє основні зміни у пошуку шляхів надання освіти у світі, в центрі якої знаходяться засоби, які спроможні швидко передавати зображення, звук, друковані масиви інформації через комп'ютерні мережі та мультимедійні засоби. Застосування ІКТ в освіті дає змогу отримувати кращі світові знання у всіх куточках світу через супутникові, кабельні, комп'ютерні засоби зв'язку та оперувати значною кількістю інформації.

Мета статті – висвітлити питання здійснення відкритої освіти в різних країнах, розкрити основні принципи застосування дистанційного навчання у навчальних закладах за кордоном, основні їх характеристики, фактори, що впливають на створення систем відкритої освіти в Україні та за кордоном.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Сучасні можливості новітніх комп'ютерних та телекомунікаційних технологій, до яких сьогодні відносяться такі як мультимедійні засоби навчання, віртуальна реальність, Інтернет, електронна пошта, чат-технології, створюють нові можливості не тільки для спілкування людей на відстані, але й для навчання студентів та учнів у різноманітних навчальних закладах, в тому числі на міжнародному рівні. Підтримуючи дані можливості для навчання відкрита освіта базується на таких загальних принципах та підходах, що характерні багатьом освітнім системам.

Як стверджує більшість наукових джерел, базовими принципами відкритої освіти є такі:

- Студент вільний у виборі та розкладі необхідних йому курсів з переліку того, що пропонується;
- Студент сам обирає темп та час для власного навчання (вступ до навчального закладу протягом навчального року, терміни навчання не фіксовані);
- Студент є вільним у виборі місця навчання (в основному студент фізично відсутній у класі, він має нагоду обирати, де навчатись).

Важливе місце у розвиткові систем відкритої освіти соціально та економічно розвинені країни світу відводять сьогодні інформаційним технологіям, зокрема розвиткові системи відкритої та дистанційної освіти.

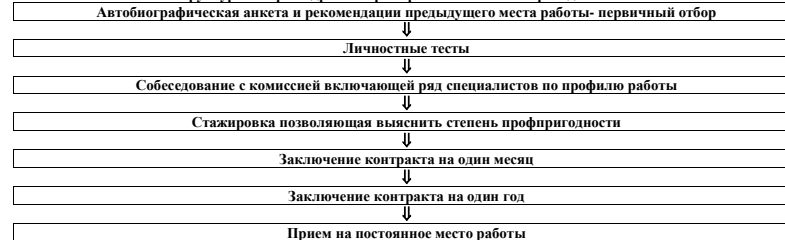
индивидуальные особенности людей, но трудно поддающиеся тренировке, развитию; (2) качества, которые возможно развить в обучении, поэтому их тренировка должна быть включена в профессиональную подготовку; (3) качества, которые наиболее подвержены функциональному распаду под влиянием длительной и \ или напряженной профессиональной работы или смены орудий труда[4,с.234].

В зависимости от того, какие качества (1, 2, 3) преобладают в структуре профессионально важных выделяют два типа профессиональной пригодности: абсолютную (к профессиям, где требуются качества 1-го типа); относительную (к профессиям, где требуются качества 2-го и 3-го типа).

Концепция отбора кадров на примере 4-х звездочного гостиничного комплекса ЗАО «Готель «Ореанда»:

Современные условия диктуют необходимость многоступенчатого отбора кадров с применением различных методов проверки профессиональной пригодности в том числе: совместимость с уже имеющимся персоналом, совместимость со средой предприятия и корпоративными правилами, совпадение личных интересов с целями компании, -прием мотивированного персонала.

Структура отбора кадров на примере ЗАО «Готель «Ореанда» г.Ялта.



Данные этапы отбора позволяют отсеять профессионально не пригодный персонал. Но они достаточно трудоемки и требуют затрат материальных и временных. Новая концепция отбора заключается в использовании ряда мер по отбору кадров, и она многоэтапная, что позволяет повысить уровень релевантности, надежности и валидности результатов отбора. При таком поэтапном отборе прекратить или продолжить работу с кандидатом можно на любом этапе отбора. В последствии это окупает затраты на отбор т. к. сокращает затраты на поиск, прием и увольнение не подходящих работников. Еще одна из ведущих концепций это привлечение к отбору персонала сотрудников подразделения или отдела, в который предполагается набор людей. Такой подход позволяет заинтересовать уже работающий персонал в подборе сотрудника, мы знаем, что никому не безразлично с каким человеком ты будешь работать.

Кроме того, поиск кандидатов ведется по внешним и внутренним источникам.

Внешние источники поиска претендентов – это кандидаты, которые

не связаны трудовыми отношениями с данным предприятием.

Внутренний источник – это наличные работники предприятия.

А именно:

1. Поиск необходимых кандидатов внутри гостиницы. То есть, в гостинице отдел кадров обращается к руководителям подразделений с просьбой выдвинуть кандидатов на наличные вакантные места, провести анализ личных дел с целью подбора сотрудников с необходимыми характеристиками. Поиск внутри гостиницы, как правило, не требует значительных финансовых расходов, способствует укреплению авторитета руководства в глазах сотрудников, не ставит отобранных таким образом работников перед необходимостью адаптации и интеграции в коллектив. Недостатком такого метода поиска есть незначительные возможности выбора среди ограниченного количества работников гостиницы, среди которых можно и не найти необходимых кандидатов.

2. К внешним источникам поиска кандидатов в гостинице «Ореанда» относятся такие: государственная служба занятости; объявления в средствах массовой информации; выезд в учебные заведения.

Отдел кадров гостиницы «Ореанда» тесно сотрудничает со службой занятости. Ежемесячно инспектор отдела кадров предьявляет заявки на наличие вакантных мест в гостинице. Выделяют рабочие профессии такие как: дворник, повар, горничная, грузчик, кухонный работник. В основном, как видим, предьявляют заявки на производственный персонал. Раз в год служба занятости направляет в гостиницу такую заявку, в которой указано количество человек, необходимых профессий, возраста, которых обязательно руководство гостиницы должно принять на работу. Кроме этого, гостиница ежегодно перечисляет 3 - 5% средств от фонда оплаты работы работников гостиницы в фонд службы занятости. Кроме, государственной службы занятости, гостиница имеет связь с частными агентствами по трудоустройству.

1. Отдел кадров при поиске кандидатов помещает объявления в средства массовой информации, чаще в газеты. Информацию о наличии вакантных мест в гостинице «Ореанда» можно найти в таких газетах: «Крымская газета», «Южная губерния», «Ялта КИК», используются объявления на радио.

Преимуществом данного метода поиска кандидатов является широкий охват большого количества населения при относительно низких первичных расходах. Таким методом поиска кандидатов были привлечены к работе в гостинице большое количество работников сезонных.

2. Выезд в учебные заведения тоже применяется как метод поиска кандидатов, а именно молодых специалистов. Выезд в учебные заведения, как правило, включает выступление высшего руководства (директора или его заместителей), ответы на вопросы студентов, демонстрацию возможностей гостиницы, которые представлены в проспектах, буклетах и иных источниках. После презентации гостиницы его представители проводят собеседования со студентами, которые проявили заинтересованность, с целью оценки потенциальных возможностей для их

процесс построения моделей, способы моделирования в менеджменте, типы организационных структур управления образовательными учреждениями.

Ключевые слова: моделирование, способ, оптимизация, управление образовательными учреждениями.

Резюме. У статті «Моделювання як спосіб оптимізації процесу управління освітніми закладами» автор розглядає процес побудови моделей, способи моделювання менеджменту, типи організаційних структур управління освітніми установами.

Ключові слова: моделювання, спосіб, оптимізація, управління освітніми установами.

Summary. In the article «Modeling as the means of optimization in the education establishments' administration» author considers the process of model building, means of modeling in management, types of organizational structures in the educational establishment's administration.

Keywords: design, method, optimization, management educational establishments.

Література

1. Зель І.О. Андрагогіка у контексті розвитку неперервної освіти // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. пр. – К.: Міленіум, 2006. – Вип.1. – С. 55-63.
2. Матыленок Л., Широков А. Образовательно-воспитательные системы: моделирование и типологии // Народное образование, 2003. – № 2. – С.65-67.
3. Методы исследований и организация экспериментов / Под ред. проф. К.П. Власова. – Х.: Гуманитарный Центр, 2002. – 256 с.
4. Постанова «Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа)» № 12/5-2 (від 22.11.2001).
5. Про основні завдання вищих навчальних закладів України на 2006/2007 навчальний рік №1/9-550 (від 30.08.06).
6. Стеченко Д.М., Чмир О.С. Методологія наукових досліджень: Підручник. – К.: Знання, 2005. – 309 с.
7. Хміль І.В. Основи менеджменту: Підручник. – К.: Академвидав, 2005. – 608 с.

УДК 387.02

РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ В СВІТІ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

*Овчарук Оксана Василівна,
кандидат педагогічних наук, с.н.с.*

*завідуюча Інформаційно-аналітичним центром
педагогічних інновацій ІЗН АПН України, м. Київ*

Постановка проблеми. Сьогодні важливим пріоритетом розвиненої країни та стратегією розвитку є курс на покращення якості освіти і, в першу чергу, ефективне запровадження інформаційних та комунікаційних технологій в освітню галузь. Для країн Європейського Союзу та інших економічно стабільних країн світу застосування комп'ютерних технологій, розвиток дистанційних форм навчання, розвиток інститутів відкритої освіти є чи не найважливішими завданнями сьогоденних державних програм. Процеси переходу суспільства від індустріального до інформаційного суспільства, соціально-економічні зміни, що відбуваються в сьогодні, вимагають суттєвих змін у багатьох сферах діяльності суспільних систем. В першу чергу це стосується реформування освіти.

взятих за основу моделювання в системі освіти, сформувалися на основі багаторічної практики менеджменту (табл. 1).

Таблиця 1.

Класифікація моделей в системі управління освітою

Група моделей	Моделі	Характеристика групи моделей
1	2	3
Моделі, що пояснюють цілі менеджменту	Теорія ігор Імітаційне моделювання Моделювання управління запасами Лінійне програмування Економічний аналіз Платіжна матриця	Моделює вплив прийнятого рішення на конкурентів, дає практичний спосіб застосування освітніх послуг замість реальної системи; визначає час розміщення замовлень, кількість та обсяг освітніх послуг, забезпечує розподіл ресурсів при наявності потреб, оцінює витрати та економічні вигоди тощо.
Моделі, що ґрунтуються на концептуальному у підході менеджменту виключень	Прогнозування, Дерево рішень, Модель оптимального обслуговування, Антіраціональні моделі Мультипальні моделі	Використовує досвід та припущення з метою визначення майбутнього, відображає дії менеджера з урахуванням фінансових результатів та імовірності, визначає число каналів обслуговування щодо потреби в них; пояснює процедури прийняття управлінських рішень

Як специфічний спосіб моделювання відображає організаційну структуру управління, яка повинна забезпечувати оптимальну реалізацію управлінських функцій. Історично склалися основні організаційні структури управління – лінійна та функціональна. Тип структури залежить від сфери компетенції керівників освітніх закладів. При використанні моделі лінійної організаційної структури управління керівнику потрібно координувати діяльність інших керівників, які перебувають у підпорядкуванні, приймати управлінські рішення щодо ефективної роботи організації в цілому або окремого підрозділу. При використанні моделі функціональної організаційної структури управління зміст діяльності керівників залежить від функціонального значення відповідного підрозділу в системі управління освітньою організацією. Ефективність діяльності в такому випадку залежить від кваліфікації персоналу, методів впливу на співробітників і підлеглих тощо.

Моделювання фактично є комплексним методом, який застосовує ряд загальнонаукових та спеціальних методів управління: економічні методи, адміністративні методи, методи психолого-педагогічного впливу, методи суспільного впливу. Враховуючи те, що у освітніх закладах існує проблема зміни командного менталітету на менеджерський, зауважимо, що прийняття достовірних моделей у практику роботи допоможе працівникам системи освіти доцільно використовувати час, здійснювати більш ефективний вплив на споживачів освітніх послуг, визначати і формулювати чіткі цілі організації, ефективно управляти колективами.

Таким чином, творче осмислення та професійне застосування достовірних моделей у систему освіти повинно бути орієнтованим на оптимізацію процесу управління освітніми закладами.

Резюме. В статті «Моделирование как способ оптимизации управления образовательными учреждениями» автор рассматривает

работы в гостинице. Эти собеседования позволяют сформировать список кандидатов, степень отбора которых значительно выше, чем при других методах, что уменьшает расходы времени, финансов на дальнейших стадиях отбора. Можно сделать такой вывод, что не существует единого оптимального метода подбора кандидатов, поэтому отдел кадров гостиницы «Ореанда» руководствуется такими основными правилами: всегда проводит поиск кандидатов внутри гостиницы; использует, по меньшей мере, два метода привлечения кандидатов на вакантные должности со стороны.

Подбор кандидатов является основанием для следующего этапа - отбора будущих сотрудников гостиницы, ведь верно подобранный персонал является результатом успешной деятельности гостиницы. В общем, облик содержания этого этапа представлено выше Первичный отбор начинается с анализа списка кандидатов с точки зрения их соответствия требованиям вакантной должности. Основная цель первичного отбора заключается в отсеивании кандидатов, которые не владеют минимальным набором характеристик, которые необходимы для занятия вакантной должности. Кандидаты, которые прошли первичный отбор, предъявляют в отдел кадров резюме (листок по учету кадров), заполняют анкету кандидата. Обязательно кандидаты предъявляют медицинскую справку о состоянии здоровья. После оформления необходимых документов начальник отдела кадров проводит собеседование с отобранными кандидатами. Цель собеседования - отбор лиц, которые удовлетворяют по формальным показателям определенные квалификационные требования. Также целью собеседования есть сбор необходимых сведений о личных и деловых качествах кандидата, проверка документальной информации в непосредственном контакте. Результаты собеседования содержат оценку кандидата и предложение - продолжать или завершать работу с кандидатом. Выводы по результатам собеседования передаются руководителю подразделения (в котором являются вакантные места), и принимаемые решение о дальнейших событиях по отношению к конкретному кандидату. Собеседование с руководителем подразделения проводится «один на один», то есть руководитель встречается с каждым кандидатом отдельно. Чаще всего проводится биографическое собеседование с элементами ситуационного собеседования. Биографическое собеседование дает возможность оценить минувшие достижения работника и на основании этого.

Таким образом 4-х летний опыт использования вышеуказанной системы подбора персонала показал, что он достаточно эффективен, что выражается в проведенных исследованиях за период с 2001 по 2004 г.г. а, именно:

Получили работу:	2001г	2002г.	2003г	2004г
На конкурсной основе	23%	43%	55%	74 %
Через личные связи	51%	47%	27%	7%
Через другие источники	25%	10%	18%	19%

В целом изменилась текучесть кадрового состава в 2001 г. она составляла –70%, в 2004г.-25%

Выводы. Подытоживая настоящие исследования нужно отметить, что вышеперечисленные методы подбора кадров не являются специфическими и применимы в разных отраслях производства. Основная проблема- это привлечение к процедуре подбора кадров ведущих специалистов того или иного предприятия их заинтересованность в получении не только грамотного специалиста, но и психологически совместимого с условиями работы на предприятии, высоко мотивированного.

Резюме. Данная статья освещает проблему новых технологий подбора кадров как главного ресурсообразующего элемента экономики предприятия.

Ключевые слова: отбор, персонал, управление, найм.

Резюме. Дана статья освещает проблему новых технологий відбору кадрів як головного ресурсообразующего элементу економіки підприємства.

Ключеві слова: відбір, персонал, управління, найом.

Summary. The present article enlightens the problem of new trends in human resource management as the principal resource element of enterprises economy. Trends, principal, management, human.

Литература

1. Бодров В.П. Проблемы профессионального психологического отбора // Психологический журнал. – 1985, т.6. –№2.
2. Дуракова И.Б. Управление персоналом: отбор и найм: Исследование зарубежного опыта. – М: Центр, 1998.
3. Материалы I-го Ялтинского Форума стран СНГ и Балтии 12-15 марта 2003.
4. Носкова О.Г. История психологии труда в России. – М : МГУ, 1997.
5. Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост.Л.В. Винокуров. – СПб, Питер, 2001.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Глузман Неля Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент*

*Буканова Наталья Александровна
ассистент кафедры педагогики и психологии*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. Национальная доктрина развития образования, нормативные документы в области образования нацеливают на поиск гуманистических инновационных образовательных систем. В данном контексте приоритетным направлением современной системы образования выступает метод проектирования как важное условие индивидуализации и социологизации обучения.

Анализ исследований и публикаций. Проектировочная деятельность учителя всегда скрыта от внешнего наблюдателя, однако именно она дает импульс педагогической деятельности, обеспечивает движение к поставленной цели и ее достижение. Термин «проектирование» происходит от лат *«projectus»* – брошенный вперед; это процесс создания

Важливою умовою процесу моделювання є організаційно-правова, фінансова самостійність освітніх закладів. Так, Л.Матиленок, О.Широков стверджують, що всі навчально-виховні заклади повинні бути юридичними особами з автономною організацією навчально-виховного процесу, що будуватиметься на принципах природовідповідності, морально-правовій автономії кожної особистості, соціальної рівності та справедливості [2, с.65].

Суттєвою особливістю процесу моделювання є певний порядок розробки моделей: постановка завдання, формування моделі, перевірка моделі на достовірність, використання моделі, відновлення моделі.

Зауважимо, що інформаційні обмеження, недостовірні вихідні умови, недостатнє врахування чинних факторів, надмірно висока вартість побудови та недостатня практична перевірка знижує ефективність моделей. Наприклад, в одній з відомих теорій організацій Дж. Марч та Дж. Оксен для пояснення процедури прийняття управлінських рішень використовують антираціональну модель, в рамках якої механізм прийняття рішень пов'язується з політикою організації, а не із логікою оптимізації управління. В такому випадку рішення приймаються в різний час керівниками, що діють в різних структурних підрозділах, що не пов'язано з рішенням проблем організації в цілому. Прийняття рішень в такому випадку обумовлено прагненням вирішити особисті проблеми керівників, що призводить до хаосу та фрагментарності управлінської діяльності. В сучасній науковій літературі опис цієї моделі зустрічається в специфічних організаціях, які іменуються організаційними анархіями. Згідно за принципами, які використовують Дж. Марч та Дж. Оксен для характеристики цієї моделі, у такій організації люди та групи поведуться нерационально: потребують доступу до інформації, але у більшості випадків не користуються нею; не цікавляться тим, що було раніше заплановано; прагнуть приймати участь в прийнятті рішень, але потім не надають належної уваги цьому процесу. Це є неприпустимим для закладів освіти, оскільки стрижнем освіти є «розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» [4, с.2].

Існують різні класифікації теоретичних та практичних моделей управління, які мають у своїй основі певні ознаки. Серед способів моделювання в системі освіти ми, базуючись на формулюванні І.В. Хміля [7, с. 62], виокремлюємо наступні: моделі, що пояснюють цілі освітнього менеджменту (теорія ігор, імітаційне моделювання, моделювання управління запасами, лінійне програмування, економічний аналіз, платіжна матриця тощо); моделі, що ґрунтуються на концептуальному підході менеджменту виключень (прогнозування, дерево рішень, модель оптимального обслуговування, антираціональні моделі, муніципальні моделі). Такий поділ значною мірою є умовним, адже багато моделей,

мережі вищих навчальних закладів, яка за формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування задовольняла б потреби кожної людини і держави в цілому; підвищення освітнього і культурного рівня суспільства; запровадження в систему вищої освіти і науки України передового досвіду розвинутих країн світу; інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство тощо.

Саме тому постає важливим удосконалення організаційних структур управління освітніми закладами, врахування європейської практики організації управління в освіті, запровадження сучасних моделей освітнього менеджменту, забезпечення розвитку автономності та самоврядування в освітній галузі, що є необхідним для забезпечення якості.

Водночас зауважимо, що процес управління освітніми закладами вибудовує свою методологію на здобутих у процесі новітніх досліджень, світовому та вітчизняному досвіді управління та менеджменту, аналізі реальної практики управління з урахуванням специфіки роботи освітніх закладів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі управління освітніми організаціями присвячені наукові праці багатьох авторів (А.Алексюк, Н. Анголенко, В.Андрущенко, І.Зязюн, Л.Карамушка, В.Кремень, В.Крижко, Л.Матиленок, М.Михальченко, С.Ніколаєнко, В.Пасечнік, Г. Цехмістрова, Н.Фоменко, О.Широков тощо). Складність та багатоаспектність проблеми зумовлює актуальність її наукового дослідження.

Метою даної статті є визначення специфіки методу моделювання у системі управління освітніми закладами.

Виклад основного матеріалу. Важливим для управління освітніми закладами є теоретичні пояснення процесу моделювання, прийнятності застосування моделей на практиці, обґрунтування дій керівників на всіх рівнях освітньої галузі. Так, І.О. Зель вказує: «У даний час виникла потреба у більш чіткому формулюванні єдиної політики і стратегії навчання... і перш за все необхідно модернізувати управління на всіх рівнях, оскільки навчання протягом всього життя вимагає більшого наближення навчання до кожної конкретної людини і залучення громадян в ухвалення рішень з питань освіти і навчання» [1, с.58].

З огляду на загальні ознаки моделювання як базової категорії теорії пізнання, вчені по-різному надають тлумачення цьому поняттю. Так, Д.М.Стеченко та О.С. Чмир стверджують, що моделювання є дослідженням за допомогою умовних зображень об'єктів або їх аналогів (умоглядних чи фізичних), що мають аналогічні важливі характеристики [6, с.178]. К.П. Власов, П.К. Власов, А.А. Кисельова стверджують, що моделювання є дослідженням об'єктів пізнання на їх моделях, побудова та вивчення моделей реально існуючих предметів, явищ та об'єктів [3, с. 73].

Необхідність моделювання в системі управління освітою пояснюється багатьма причинами, зокрема: складність діяльності менеджера освітньої установи; необхідність експериментальної перевірки альтернативних управлінських рішень при розв'язанні завдань; доцільність прогнозування управління.

прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, системы, состояния, специфическая деятельность, результатом которой является научно-теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений. Проектирование – составная часть управления, которая позволяет обеспечить осуществление управляемости и регулируемости некоторого процесса [2; 3]. Из предложенного определения следует, что близкими по смыслу к понятию проектирование являются следующие: планирование, проекция, предвосхищение, предвидение, прогнозирование, моделирование – все что имеет место в профессиональной деятельности педагога. Так, в процессе педагогического проектирования учитель выполняет анализ имеющихся условий педагогической деятельности, определяет ее цели и задачи, отбирает методы, формы и средства обучения в их оптимальном сочетании, планирует систему приемов стимулирования активности школьников, прогнозирует возможные трудности учащихся. Очевидно, что проектировочные умения составляют основу педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.). Овладение этими умениями осуществляется в процессе практической деятельности, многие из которых могут быть сформированы у студентов еще в период профессиональной подготовки в процессе изучения методических курсов.

Изложение основного материала. Подготовка студентов специальности: «Начальное обучение» к проектированию уроков математики – важная задача курса «Методика обучения математике». Как показало анкетирование студентов 3 курса этой специальности Евпаторийского педагогического факультета Крымского гуманитарного университета, при проектировании уроков математики они испытывают ряд трудностей. Студенты могут иметь достаточно хорошую математическую подготовку, знать теоретические положения из психологии, педагогики, методики обучения предмету, однако им сложно использовать эти знания в практике обучения математике младших школьников. Основные затруднения при подготовке к уроку математики связаны с определением и формулировкой целей, выбором адекватных методов и форм обучения, выстраиванием логики урока. Также студенты отмечают проблемы, связанные с подбором учебных заданий, обеспечивающих возникновение мотивации у учащихся, активизирующих их умственную деятельность. При проектировании урока не всегда удается учесть различный уровень подготовки учащихся, их возрастные и индивидуальные возможности. Некоторые причины подобных трудностей связаны с особенностями переноса теоретических знаний, полученных студентами, в практику обучения школьников (Ю.Н. Кулюткин). Этот перенос не является непосредственным, а содержит ряд переходных этапов. Психолого-педагогические и методические знания, получаемые студентами при изучении определенных дисциплин, строятся в соответствии с внутренней логикой каждого предмета. Эти знания обобщены и имеют достаточно абстрактный характер. Практическая же деятельность требует преобразования теоретических знаний. Полученная информация должна

быть объединена вокруг определенной практической проблемы и переведена на язык практических действий. Зачастую при использовании репродуктивных методов обучения студентов этого не происходит, знания остаются в стороне от практической задачи. Таким образом, необходимо найти эффективные методы и средства обучения студентов, которые помогут преодолеть имеющийся разрыв между педагогической теорией и практикой обучения математике младших школьников.

Учитывая актуальность рассматриваемой проблемы, мы определили следующую **цель нашей статьи**: раскрыть особенности методики использования системы методических задач в процессе подготовки будущих учителей начальной школы при изучении курса методики преподавания математики.

Наш взгляд на сформулированную проблему, следует начать с раскрытия сущности понятия «методическая задача». Вслед за Е.И. Ляшенко под *методической задачей* мы понимаем задачу, результат решения которой выражается в виде набора средств и способов их упорядочения, используемых учителем в обучении для достижения цели, т.е. представляет собой модель его деятельности для достижения цели обучения. Эта модель может быть активно использована для обучения студентов проектированию урока математики.

Какую ценность имеют методические задачи для формирования проектировочных умений студентов – будущих учителей начальных классов?

Во-первых, в методических задачах находят отражение реальные ситуации, анализ которых позволяет студентам заранее, еще до прохождения практики в школе, преобразовывать и синтезировать знания, полученные при изучении отдельных теоретических дисциплин и использовать их для решения практических задач.

Во-вторых, методические задачи, используемые в процессе методико-математической подготовки, являются учебными задачами. В отличие от реальных проблем, они предназначены для целенаправленного формирования соответствующих умений. Студенты учатся принимать оптимальные решения, быть самостоятельными в выборе способов своей работы и деятельности учащихся, творчески интерпретируют методические положения, что создает основу для развития методического мышления. Методические задачи также позволяют студентам «видеть» возрастные и индивидуальные особенности учащихся, учитывать их при планировании урока.

В-третьих, учебно-методические задачи помогают студентам овладеть общим способом проектировочной деятельности. Общий способ деятельности учителя при проектировании урока связан с выполнением систем действий, позволяющей осознанно, обоснованно и творчески обдумывать логику урока, ставить цели, отбирать содержание, выбирать соответствующие приемы и способы организации деятельности учащихся на уроке. Деятельность учителя представляет собой процесс решения бесчисленного множества педагогических задач, разнообразных

Целью Мастера является получение нарциссического удовольствия, обеспечиваемого ему отношением игроков и, собственно самим статусом Мастера. Цель фантазма Мастера – разрешение конфликтной ситуации в метафорической форме и ассимиляция возможных вариантов ее решения, предложенных игроками. Целью нашего исследования являлась попытка структурирования и систематизации поля ролевой игры, а цель нашего фантазма – наложение сферы научной деятельности на сферу интересов и предание последней легитимного статуса.

Резюме. В данной статье рассматривается ролевая игра, как один из возможных способов репрезентации субъективного фантазма, представлены некоторые варианты фантазмов участников ролевой игры и механизмы конструирования коллективного фантазма. Так же представлена попытка структурирования и систематизации поля ролевой игры.

Ключевые слова: фантазм, ролевая игра, метафора, игрок, Мастер.

Резюме. У данні статті розглядається рольова гра, як один з можливих способів репрезентації суб'єктивного фантазма, представлені деякі з варіантів фантазмів учасників рольової гри та механізми конструювання колективного фантазма. Також представлена спроба структуривання та систематизації поля рольової гри.

Ключові слова: фантазм, рольова гра, метафора, гравець, Майстр.

Summary. Article under review describes role-playing as a possibility of representation one's subject fantazm, presents some variants of players fantasm and mechanisms of collective fantazm creation. An effort to structurize and systematize of role-playing game is also presents.

Keywords: fantazm, role-play game, metaphor, player, Master.

Литература

1. Калина Н.Ф. Основы психоанализа – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер» 2001. – 352с.
2. Мазин В.А. Введение в Лакана. – М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2004. – 201 с.

Подано до редакції 14.01.2007

УДК 371.1

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК СПОСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Москальова Людмила Юрївна

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
педагогіки та педагогічної майстерності*

Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. В складному, змінному середовищі відбувається процес управління закладами освіти. Так, С.М. Ніколаєнко вказує, що саме при управлінні освітніми закладами мають місце серйозні недоліки та порушення законодавчих та нормативних актів, а саме: зниження якості освіти, низький рівень інформованості зі станом справ та перспективами розвитку освітньої галузі, несвоєчасне подання обов'язкової звітної інформації, низький рівень підготовки нормативних документів, організаційні недоліки тощо [5, с.2-6]. Додамо, що у контексті реформування вищої освіти і науки в нашій державі програмою дій щодо реалізації положень Болонської декларації передбачається: формування

растворяясь в постоянных описаниях и прячась за масками сонма неигровых персонажей. Переставая быть очевидной персонификацией Эго, Мастер частичного делегирует свои обязанности Игрокам, закрепляя за ними тем самым их новое место в символической структуре фантазма.

Резюмируя эту часть статьи, отметим, что для создания коллективного фантазма оптимален субъект, который стал Мастером, пройдя все стадии социализации как Игрок.

Перейдем к непосредственному рассмотрению процесса создания коллективного фантазма. Сам процесс состоит из двух фаз – Статической и Динамической, каждая из которых в свою очередь состоит из отдельных этапов. Первым этапом Статической фазы является зарождение идеи игрового модуля. Существует некий бессознательный конфликт, который Мастер репрезентирует в поле ролевой игры в метафорической форме. На втором этапе Мастер строит на фундаменте проблемной ситуации историю с открытым финалом, адаптирует ее к игровому миру, «населяет» неигровыми персонажами, продумывает детерминированные собственной цензурой варианты завершения истории. Третий этап – заключительный. Здесь Игроки создают своих протезы, а Мастер готовится к взаимодействию с Игроками. Динамическая фаза также состоит из трех этапов: Завязки, Кульминации и Развязки. На этапе Завязки базовый фантазм Мастер начинает взаимодействовать с фантазмами Игроков, постепенно абсорбируя их содержание. Игроки пробуют, укрепляют и корректируют свои фантазмы, относительно складывающихся обстоятельств. Фантазм Мастера представляет собой Лакановское зияние, и вовлеченные в процесс Игроки будут видеть в нем «объект а – желание Другого»[2] и стремиться залатать зияние своими фантазмами. На этапе Кульминации будет происходить диффузия фантазмов. Данный этап характерен повышением эмоционального фона в целом и возникновением трансферентных и контр-трансферентных отношений в частности. Игроки будут бороться за внимание Мастера, а, следовательно, за попытку удовлетворить его желание и ликвидировать зияние. Мастер будет поощрять трансфер, и поддерживать состояние напряжения, фрустрируя потребность в разрядке, до тех пор, пока зияние не исчезнет. Третий этап, – Развязка, – знаменуется разрядкой напряжения и удовлетворением, как Мастера, так и Игроков. Диффузия фантазмов завершается и формируется коллективный фантазм. Сформировавшийся конструкт будет находиться в состоянии устойчивого динамического равновесия до тех пор, пока не возникнет потребность обогатить фантазм новым материалом или заменить на другой.

Выводы. В заключении мы хотели бы провести сравнительный анализ целей и индивидуальных фантазмов, сформированных в процессе создания коллективного фантазма у всех субъектов, вовлеченных в этот процесс. Целью Игрока является получение удовольствия, по той или иной причине недостижимое в реальной жизни. Цель фантазма Игрока – нарушить четкость границ между реальным и игровым удовлетворением, создавая иллюзию возможности игрового удовлетворения в реальном мире.

по характеру, структуре и сложности. В обучении студентов нельзя предусмотреть все возможные виды задач, поэтому необходимо выделить ту ориентировочную основу, общую систему действий при проектировании урока, которую можно использовать в различных ситуациях. В соответствии с этой системой действий можно структурировать задачи, направленные на формирование проектировочных умений.

Овладение студентами общим способом проектирования уроков связано с формированием двух групп методических умений: 1) осознавать цели, задачи и ориентироваться в условиях методической деятельности; 2) составлять план (модель) будущего урока.

Для овладения этими группами умений необходимо выделить наиболее общие типы методических задач и организовать деятельность студентов по их решению. Все методические задачи в соответствии с двумя этапами осуществления проектировочной деятельности могут быть разделены на две большие группы – *аналитические* задачи и *конструктивные*.

Первая группа направлена на формирование у студентов умений ориентироваться в условиях методической деятельности.

С помощью методических задач первой группы студенты учатся выделять математические понятия, свойства, законы, которые предстоит изучать младшим школьникам, актуализировать собственные математические, психологические, педагогические и методические знания, выделять основные направления работы, прогнозировать возможные трудности учащихся, анализировать содержание учебников и методических пособий с различных точек зрения.

Рассмотрим типологию и примеры учебно-методических задач, соответствующих *аналитической* группе. Выделим следующие виды учебно-методических задач.

I. *Задачи на ориентировку в предметном содержании урока* направлены на овладение студентами такими проектировочными умениями, как: а) выделение математических понятий, их свойств, законов и способов действий, которые предстоит усвоить учащимся; б) актуализация собственных математических знаний; в) определение доли данного содержания в системе математического образования; г) установление логики изучения основных вопросов содержания и их взаимосвязей.

Задача. Сформулируйте дистрибутивный закон умножения относительно сложения. С какой целью и в каком виде этот закон представлен в различных учебниках математики для начальной школы? Как он назван в каждом учебнике?

II. *Задачи на определение возрастных особенностей учащихся в освоении предметного содержания, на ориентировку в конкретных условиях обучения* направлены на овладение студентами умений: а) определять необходимый уровень усвоения содержания и перспективы его изучения; б) выделять главные признаки понятия или систему операций, подлежащих усвоению; в) определять тему урока; г) выделять те учебные

действия, которые необходимы для усвоения материала; д) прогнозировать трудности и возможные ошибки учащихся.

Задача 1. Формирование вычислительных умений и навыков – одна из главных задач начального курса математики. В психологии под *умением* понимают владение соответствующими способами деятельности. В отличие от умения, *навык* понимается как способ выполнения действия, доведенный до автоматизма. Соотношения между умениями и навыками могут быть различны: 1) действия всегда выполняются развернуто (умение никогда не трансформируется в навык); 2) действия первоначально выполняются развернуто, а затем свернуто; 3) формируемое действие сразу выполняется свернуто.

К какому из описанных вариантов относятся табличные случаи умножения? Подтвердите свой ответ примерами из учебников. К какой бы группе вы отнесли случай умножения с нулем и единицей?

Задача 2. Проверка самостоятельной письменной работы должна носить обучающий характер. Для этого учитель может использовать различные приемы исправления ошибок учащихся: • подчеркнуто выражение, при нахождении значения которого допущена ошибка; • зачеркнут неверный результат; • неверное вычисление зачеркнуто и написан правильный вариант (или дано указание, какие вопросы необходимо повторить; • на полях указан тип выражений, в которых допущена ошибка; • подчеркнута та операция (для письменных вычислений), где допущена ошибка.

Расположите эти приемы по степени самостоятельности в исправлении собственных ошибок учащимися. Чем вы будете руководствоваться при выборе приема исправления ошибок?

Задача 3. Учитель предложил учащимся самостоятельно найти значение выражений $48 : 4$, $36 : 2$, $96 : 16$, выполнив развернутую запись. После выполнения задания он обнаружил в тетрадях некоторых учеников следующую запись:

$$96 : 16 = (90 : 10) + (6 : 6) = 9 + 1 = 10.$$

Каковы могут быть причины допущенной ошибки? Какие приемы предупреждения данных ошибок может использовать учитель?

III. *Задачи на ориентировку в методическом разнообразии средств и способов обучения* – направлены на овладение студентами умений: а) актуализировать свои знания о возможных способах организации учебной работы, видах заданий и средствах обучения – соответствующих усваиваемому содержанию; б) анализировать содержание учебника с точки зрения целей учебных заданий и логики их расположения; в) определять критерии усвоения понятия или способа действия.

Задача 1. Определите дидактические цели приведенных заданий. Сформулируйте тему урока, на котором они были предложены. При выполнении каких заданий учащиеся осуществляют активную мыслительную деятельность, а в каком случае воспроизводят готовый образец?

1) Верно ли утверждение, что значение выражений в каждом столбике

Символические средства, все равно обречена получить лишь частичные влечения [2]. В итоге игроки обоих типов придут к одному финалу – включению своих образов Воображаемого и механизмов Символического в поле ролевой игры. Следовательно, никакой существенной разницы между ними нет. Однако, рассматривая оба выше представленных типа с точки зрения участия в коллективном фантазме, мы обнаружили следующее. Игроки типа А вступают во взаимодействие с фантазмом Мастера, используя всю совокупность фантазмов, сформированных в реальной жизни, что делает их персонажей менее пригодными для создания коллективного фантазма. А игроки типа Б, повторно патологизировав себя при создании персонажа, акцентируют внимание на отдельной невербализованной проблеме и генерируют новый фантазм, уже приспособленный для внедрения в поле ролевой игры.

Подводя промежуточный итог по игрокам, можно отметить, что для создания коллективного фантазма наиболее ценными являются Опытные игроки типа Б.

В отличие от игроков, всю совокупность Мастеров можно поделить на две категории: Мастер, который предварительно был игроком и Мастер, который не был игроком. Наличие опыта Игрока оказывает первостепенное влияние на способ создания базового фантазма Мастера. Так, Мастер, не имевший предварительного опыта игрока, будет вынужден спешно проходить стадии социализации в игровой реальности. Такой Мастер будет представлять собой комбинацию из первого и второго типа социализации Игроков. Создавая базовый фантазм, этот Мастер непроизвольно будет центрировать игровой процесс на себе, а так же, параллельно, будет экспериментировать с полученной властью. Данный тип Мастера, его способ создания фантазма и манера транзакций будут вызывать у игроков оправданные отрицательные эмоции. Единственно возможный вариант удачного построения коллективного фантазма в такой ситуации – когда Мастер и Игроки являются новичками примерно одного уровня игровой социализации. В этом случае фантазм будет создаваться с обоюдной исключительной осторожностью. Удовлетворение тоже будет обоюдным, но вызвано оно будет не самим процессом, а удачным и безошибочным его завершением. Но если Мастер в кратчайшие сроки не социализируется, Игроки начнут доминировать и в Символическом порядке займут место Мастера.

Процесс взаимодействия Игроков и Мастера будет выглядеть иначе, если Мастер имел опыт социализации в поле ролевой игры как Игрок. Будучи Игроком, Мастер уже преобедил свою тревожность, связанную с вхождением в новую среду, так рьяно не стремится к реализации вытесненных импульсов и, следовательно, готов к созданию базового фантазма, централизованного на Игроках. Социализовавшийся Мастер начинает получать удовольствие от самого процесса создания коллективного фантазма, а не от отрывочного и сиюминутного отыгрывания вытесненной проблематики. Генерируя централизованный на игроках фантазм, Мастер как бы исчезает из игрового процесса,

Новорожденного игрока будет максимально соответствовать образу Я-идеального.

Освоившийся игрок – это субъект, находящийся в процессе социализации в поле игровой реальности. Данный тип игрока постепенно регрессирует до чистого Ид, стараясь реализовать все репрессированные и/или табуированные желания. Успешно ассимилировав смысл афоризма Артюра Рэмбо «Я – это Другой» [1], игрок полностью вытесняет супер-эго игровой реальности – правила, и будет максимально нивелировать влияние игрового эго – Мастера, создавая свои законы и порядки. Удовлетворение игрок получает от видимости неограниченной свободы и потенциальной вседозволенности. Персонажи игрока на этой стадии максимально различны, часто диаметрально противоположны образу их создателя. Игрок экспериментирует с полом, ориентацией, характером и т.д. Этот тип игрока оказывает максимально деструктивное влияние на игровой процесс, поэтому, задачей Мастера будет фрустрирование этого игрока в рамках правил и без ущерба для коллективного фантазма.

Опытный игрок/Игрок-Мастер – это субъект, успешно завершивший социализацию в игровой среде. Залогом успешной социализации является принятие двух основных инстанций игрового мира – игровых правил и Мастера. На этом этапе игрок не только присоединяется к базовому фантазму Мастера как на предыдущих стадиях, но и конструирует его вместе с ним. Такой игрок будет меньше стремиться удовлетворять табуированные желания, получая удовлетворение в первую очередь от кооперирования с Мастером и от ощущения превосходства над другими игроками. Персонажи такого игрока могут быть различны по форме, но сходны по содержанию – это, оптимально пригодные для функционирования внутри фантазма, конструкты.

Прежде чем перейти к следующей типологии игроков, необходимо сделать небольшое отступление. Любой игровой персонаж состоит из двух равно значимых блоков – отыгрыша игрока и цифр его характеристик. Итак, следующая типология игроков, основанная на результатах проведенного нами опроса, делит всю совокупность игроков на две категории: тех, для кого характеристики не важны (Тип А) и тех, для кого характеристики важны (Тип Б). Остановимся подробнее на каждом из типов. Игроки типа А отвергают первичность характеристик персонажа, отрицая их значимость в игровом процессе, и постулируют себя как актеров, и, соответственно, настаивают на отыгрыше выбранной роли как на важнейшем из факторов в построении коллективного фантазма. Игроки типа Б настаивают на значимости игровых характеристик, обосновывая это тем, что субъект не способен сыграть кого-либо, отличного от себя, не имея базиса представлений о роли. В данном случае базисом выступают характеристики игрового персонажа.

На наш взгляд представители этих типов изначально исходят из ложной предпосылки. Субъект, находясь в поле ролевой игры, не может сыграть кого-либо отличного от себя. Попытка означивания желаний Реального, находясь в иной Воображаемой структуре и используя новые

одинаковы:

$$12-5 \quad 16-4$$

$$(8+4)-5 \quad (8+8)-4$$

$$(7+5)-5 \quad (9+7)-4$$

$$(10+2)-5 \quad (10+6)-4$$

$$2) \text{ Вычисли значения выражений разными способами: } 20 \cdot (2 + 3); 80 \cdot$$

21. Как можно умножить сумму на число?

3) Не выполняя вычислений, сравни значения выражений:

$$83 \cdot (20 + 7) \dots 83 \cdot 27$$

$$83 \cdot 27 \dots 83 \cdot 20 + 83 \cdot 7$$

$$73 \cdot 20 + 73 \cdot 8 \dots 73 \cdot 28$$

4) Вычисли результат удобным способом: $4 \cdot (10 + 2)$.

Задача 2. Определите дидактические цели и значение упражнений, предложенных учителем на этапе подготовки к введению алгоритма письменного умножения.

1) Объясни, как выполняли вычисления: $312 \cdot 3 = (300 + 10 + 2) \cdot 3 = 300 \cdot 3 + 10 \cdot 3 + 2 \cdot 3 = 900 + 30 + 6 = 936$.

2) Верно ли равенство: $(200 + 40 + 1) \cdot 2 = 200 \cdot 2 + 40 \cdot 2 + 1 \cdot 2$.

3) Найди значения выражения в первом столбике. Пользуясь тем же способом вычислений, найди значения выражений во втором и третьем столбиках.

$$23 \cdot 5 \quad 264 \cdot 3 \quad 3124 \cdot 4$$

$$43 \cdot 2 \quad 431 \cdot 2 \quad 4232 \cdot 3$$

Задача 3. Выполним деление с остатком: $3:7$; $15 : 21$; $45 : 254$. Чем похожи все выражения? Найдите в различных учебниках математики задания, в которых рассматривается данный случай деления с остатком. Как вы думаете, с какой целью он предложен авторами учебников?

При решении задач второй группы формируются умения: а) ставить цели и контролировать собственную деятельность учеников; б) определять основные виды деятельности на каждом этапе урока; в) выбирать средства и способы достижения целей. В процессе решения *конструктивных методических задач* студенты не только анализируют ситуацию, но и создают определенные «проекты» будущей методической деятельности, выбирают приемы и способы организации деятельности учащихся в соответствии с психолого-педагогическими и методическими закономерностями. Эта группа задач может быть представлена следующими видами.

I. *Задачи по обучению целеполаганию, определению задач обучения и последовательности их достижения* направлены на овладение студентами такими проектировочными умениями, как умение определять цель урока и систему задач, обеспечивающих ее достижение.

Задача 1. Выберите среди предложенных заданий те, которые бы вы использовали для подготовки учащихся к изучению внетабличного деления вида $42 : 3$, предварительно определив, на какие знания и навыки опираются ученики при выполнении вычислений в данном случае.

1) Найди значение выражений, заменив умножение сложением: $3 \cdot 5$,

4 • 3, 5 • 6

2) Представь число 36 в виде двух слагаемых, каждое из которых делится на 4, на 6.

3) Выбери среди данных чисел те, которые делятся на 6 без остатка: 36, 27, 16, 48, 53

4) Подбери для каждого числа (30, 40, 50, 60, 70, 80) такой делитель, чтобы в частном получилось число 10.

5) Вычисли результаты: $72:6, 52:4, 72:3$

6) Встань в окошко числа так, чтобы получилось верное равенство:

$(30+\square): 3 = 30; 3+\square:\square$

II. *Задачи по обучению планированию способов мотивации и организации введения понятий, законов, способов действий* направлены на формирование у студентов умения планировать проблемные ситуации и специальные учебные задания, обеспечивающие возникновение мотивации, т.е. умения планировать постановку учебной задачи; поиск и выделение учениками существенных признаков понятий, общих способов действия.

Задача. В математике нередко новый способ действия можно открыть по догадке, вспомнив и проанализировав известный способ действия и применив его в новых условиях. Этот прием основан на умозаключении по аналогии. При изучении каких нижеперечисленных случаев умножения и деления можно использовать прием аналогии: письменное умножение чисел оканчивающихся нулями; письменное умножение многозначного числа на однозначное; письменное умножение на двузначное, трехзначное число; письменное умножение на однозначное число в случае, когда первый множитель содержит нули; письменное деление на двузначное число; письменное деление на трехзначное число; письменное деление с остатком?

Для одного случая составьте фрагмент урока, предварительно воспользовавшись основными требованиями к проведению аналогии.

III. *Задачи по выбору способов и средств организации различных видов деятельности учащихся при усвоении содержания* направлены на овладение умений: а) выбирать способы и средства организации деятельности учащихся по решению учебной задачи; б) планировать освоение детьми необходимых действий, осознанное усвоение материала, активизацию умственной деятельности учащихся.

Задача. Определите, какие операции алгоритма деления многозначных чисел усваивают учащиеся при выполнении следующих заданий.

1) Соедини пары выражений, значения которых содержат одинаковое количество цифр.

$125:5$ 6 $123:3$ $21007:7$ $1089:9$ 2 $712:4$ $75:5$

2) Догадайся! По какому признаку можно разбить эти выражения на две группы?

2 $751:9$ 3 $643:8$

2 $163:3$ 3 $054:9$

Найди ошибки в вычислениях и выполни деление правильно.

извивающейся из стороны в сторону, пусть будет лабиринт. Вы стоите на входе, и знаете, что где-то есть выход, но не знаете где. Его вам надо найти. Вместо змеек и лесенок мы поставим потайные двери и секретные коридоры. Не кидайте кубик, чтобы посмотреть, насколько вы можете пройти; можно идти сколько угодно. Идите вдоль по коридору к разветвлению. Можно повернуть направо, или налево, или идти прямо, или назад, откуда пришли. И, наконец, уберём доску куда-нибудь, чтобы вы её не видели. Давайте отгадим её одному из игроков и сделаем его судьей. Вместо того чтобы смотреть на доску, вы слушаете судью, когда он описывает, что видно с вашей позиции на доске. Вы говорите судье, что собираетесь сделать, и он соответствующим образом перемещает вашу фишку. Когда судья описывает место, попробуйте мысленно его нарисовать. Закройте глаза и постройте вокруг себя стены лабиринта. Слушайте описания судьи и представляйте себе, что Ваш персонаж сделал бы в данной ситуации».

К вышесказанному следует добавить, что в процессе ролевой игры принимают участие Ведущий (далее – Мастер) и Игрок\Игроки. Весь игровой процесс происходит в форме словесного диалога Мастера и Игроков, который подчинен определенной системе правил, а спорные ситуации решаются броском кости. Перед процессом игры происходит выбор Мастера, а игроки с помощью правил «создают» своих протезе для игровой реальности. Завершенная последовательность ситуаций, с которыми сталкиваются игроки, называется «модуль». Обычно, для завершения «модуля» достаточно 3-5 игровых встреч, называемых «сессии». На протяжении определенного числа игровых сессий, называемых «кампанией» Мастер не меняется, а игроки не меняют свои роли.

Изложение основного материала. Для начала рассмотрим участников игрового процесса. В данной статье мы представим два вида типологии игроков. Первая типология – по уровню социализации в поле ролевой игры. Вторая типология – по отношению к характеристикам игрового персонажа. Итак, на наш взгляд можно выделить три уровня социализации игроков: Новорожденный игрок, Освоившийся игрок и Опытный игрок\Игрок-Мастер.

Новорожденный игрок – это субъект, впервые сталкивающийся с полем игровой действительности. Состояние игровой новорожденности продолжается от одной до трех-пяти сессий, пока Игрок не только «заново» постигнет уже известные ему вещи (как ходить или говорить), но и хоть раз попробует себя в новом качестве (выстрелит из арбалета или сотворит заклинание). На этой стадии у субъекта будет возникать сильное чувство тревоги, обусловленное необходимостью повторной социализации, принятием условий символического порядка правил и попыткой адаптироваться в структуре коллективного фантазматического удовлетворения. Основным источником удовлетворения на этой стадии будут нарциссические поглаживания других игроков и Мастера и удовольствие от успешного избегания неудачных ситуаций. Персонаж

экономические необходимости осуществления государством монополизации сферы образовательных услуг и присуждения научных степеней – бакалавр, лицензиат, доктор.

Ключевые слова: Императорский университет, бакалавр, лицензиат, доктор.

Summary. Pre-conditions of creation and principles of organization of the Emperor's university are analyzed in the article, the socio-economic are exposed the necessity of realization the state of monopolization of sphere of educational services and awarding of scientific degrees is a bachelor, licentiate, doctor.

Keywords: Emperor's university, bachelor, licentiate, doctor.

Резюме. У статті аналізуються передумови створення і принципи організації Імператорського університету, розкрито соціально-економічні необхідності здійснення державою монополізації сфери освітніх послуг і присудження наукових ступенів – бакалавр, ліценціат, доктор.

Ключові слова: Імператорський університет, бакалавр, ліценціат, доктор.

Література

1. Avanzini G., L'école d'hier à demain, Toulouse, Erès, 1991.–P.3.
2. Bourdieu P., Passeron J.–C., Les héritiers : les étudiants et la culture, Ed. de Minuit, Paris, 1972. – P.33-36.
3. Liard L., L'enseignement supérieur en France, 1789-1889, 2 vol., Paris, Armand Colin et Compagnie, 1988. – P.98, 123.
4. Minot, J.: Histoire des universités françaises, Collection Que sais-je ?, Paris, PUF, 1991.– P. 38.

Подано до редакції 14.01.2007

УДК 159.9

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК КОЛЛЕКТИВНЫЙ ФАНТАЗМ

Малкин Василий Максимович

Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского

г.Симферополь

Постановка проблемы. На данный момент существует множество видов ролевых игр: компьютерные, полигонные, настольные, городские, салонные и т.д. **В этой статье** мы не будем давать оценку ролевой игре как культурному явлению, а попытаемся раскрыть механизмы фантазматического удовлетворения и реперезентации бессознательного в поле ролевой игры.

Анализ исследований и публикаций. Для начала определимся, что такое фантазм и что такое ролевая игра. «Фантазм – это бессознательный сценарий получения удовольствия, план и способ удовлетворения желаний Реального, о которых субъект ничего не знает» [1, с. 241]. В отличие от фантазма, настольная ролевая игра не имеет четкого определения. Создатель системы правил DnD Монте Кук описывает ролевую игру следующим образом: «Представьте, что вы играете в простую настольную игру, змейки-лесенки. Ваша цель – подняться снизу вверх доски раньше других игроков. По дороге встречаются западни, которые могут выкинуть вас в начало. Также есть лесенки, по которым можно прыгнуть вперед, ближе к финишу. До сих пор всё это достаточно просто и стандартно. Теперь изменим кое-что. Вместо плоской, голой доски с дорогой,

Подбери упражнения из учебников математики для начальной школы, направленные на формирование умений выполнять отдельные операции алгоритма деления.

IV. *Задачи по обучению планированию контроля уровня усвоения материала* направлены на формирование умений: а) планировать диагностику уровня усвоения материала; б) осуществлять выбор адекватных содержанию и ситуации средств и форм контроля.

Задача. После проведения письменной самостоятельной проверочной работы по теме «Умножение однозначного числа на двузначное» учитель увидел в тетрадах некоторых учеников следующие записи:

$$3 \cdot 23 = 3 \cdot (10+13) = 3 \cdot 10 + 3 \cdot 13 = 30 + 39 = 69;$$

$$2 \cdot 41 = 2 \cdot (20 + 21) = 2 \cdot 20 + 2 \cdot 21 = 40 + \dots$$

Являются ли способы, предложенные учащимися, верными с математической точки зрения? Являются рациональными? Почему некоторым учащимся не удалось выполнить вычисления до конца? Опишите возможный вариант работы по предупреждению подобных затруднений.

Следует отметить, что граница между аналитическими и конструктивными методическими задачами условна. Содержание одной методической задачи может быть направлено на формирование обеих групп проектировочных умений. Приведем примеры *методических задач, обеспечивающих овладение комплексом проектировочных умений.*

Задача 1. Особое внимание в начальной школе необходимо уделять развитию мышления, в том числе таким его качествам, как критичность и гибкость. Оцените возможность использования предложенных заданий для развития данных качеств мышления.

1) Вычисли значение произведения $13 \cdot 7$. Один ученик вычислил значение произведения так: $6 \cdot 7 + 7 \cdot 7 = 42 + 49 = 91$;

другой – так: $10 \cdot 7 + 3 \cdot 7 = 70 + 21 = 91$. Объясни, как рассуждал каждый ученик.

2) Согласен ли ты с утверждением, что все данные равенства являются верными?

$$36:9+18:9 = (36+18):9$$

$$(30+12):6 = 30:6+12$$

$$42:6 = 42:6+12:6$$

$$(10+32):3 = 10:3+32:3$$

3) Чем похожи все равенства? Проверь, будет ли делиться на 4 каждое слагаемое, и сделай вывод.

$$(24 + 8) : 4 = 8; (16 + 12) : 4 = 7; (4 + 16) : 4 = 5; (32 + 4) : 4 = 9$$

При изучении каких тем могут быть использованы данные задания? Продумайте возможный вариант организации работы с последним заданием.

Задача 2. Непременным условием развивающего обучения является формирование у учащихся способности обосновывать (доказывать) те суждения, которые они высказывают. Особую роль среди различных способов обоснования в начальном курсе математики играют дедуктивные

рассуждения. Познакомьтесь с одним из приемов обучения младших школьников дедуктивному обоснованию, предложенных В.П. Леховой. Придумайте содержание для каждого листа по теме «Внетабличное умножение и деление», предварительно определив, какие общие посылки могут быть записаны на листе 1.

Задача 3. Для успешного овладения новым способом действия учащиеся должны осознать необходимость и рациональность этого способа. Проанализируйте с данной темой различные варианты введения приема письменного умножения, представленные в учебниках для начальной школы. Составьте фрагмент урока, ориентируясь на указанные требования.

Выводы. Предложенные варианты методических задач могут быть использованы в рамках различных форм изучения студентами методики преподавания математики, фронтального обсуждения или иллюстрации методических положений – на лекциях, для организации индивидуальной и групповой работы – на семинарских и лабораторных занятиях.

Следует отметить, что предложенная типология не является окончательной и единственной. Необходимо определить роль и место прогностических умений в проектировочной деятельности. Также требуют уточнения виды методических задач по содержанию (например, задачи на анализ готовых фрагментов уроков, на установление соответствия между целями обучения и вариантом их достижения, на выбор оптимального способа организации деятельности учащихся). Однако наш опыт использования учебно-методических задач в практике обучения студентов показывает, что в ходе решения методических задач с успехом могут быть востребованы математические, психологические, педагогические и собственно методические знания студентов. Использование в содержании методических задач ситуаций выбора, конструирования, определения связей и установления закономерностей способствует активизации мыслительной деятельности студентов и осознанию ими собственной методической деятельности.

Summary. In the article one of possible approaches to methodical and mathematical preparation of teachers to be at primary school is examined through the system of education and methodical tasks providing a high level of planning of lessons.

Keywords: methodical task, planning, future teacher.

Резюме. В статье рассматривается один из возможных подходов к методико-математической подготовке будущих учителей начальных классов через систему учебно-методических задач, обеспечивающих высокий уровень проектирования уроков математики.

Ключевые слова: методическая задача, проектирование, будущий учитель.

Резюме. У статті розглядається один з можливих підходів до методико-математичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів через систему навчально-методичних завдань, що забезпечують високий рівень проектування уроків математики.

існували довго: стабільні і неререформовані вони пережили декілька режимів, хоч у кінці Липневої монархії і були певні спроби внести зміни в юридичну підготовку, які не було реалізовано, тому вони залишилися тільки намірами. Головним аргументом створення гуманітарних та природничо-математичних факультетів була функція присвоєння дипломів і наукових ступенів. Але йдеться тут дещо про інше, на відміну від дискусій щодо професійних дипломів у галузі права та медицини. Нові спеціалізовані вищі школи не створювались у прямому розумінні, а організовувались лише бакалаврські комісії (журі) (*jurys de baccalauréat*). Факультети налічували саме таку кількість викладачів, яка необхідна для створення екзаменаційних комісій. Так, наприклад, викладач художньої літератури ліцею, який знаходився в місті-центрі академії, входив до складу гуманітарного факультету, а викладач математики – до факультету природничо-математичних наук.

Від таких факультетів не вимагалось надавати освітні послуги. Ліцензія з філології, по суті, була просунутим дипломом бакалавра. Імператор вважав, що не було реальних можливостей вищої освіти в гуманітарній сфері, він наполягав на тому, що заняття з літератури не навчають більше, тобто не дають порівняно вищих знань, ніж ті, які вже має молода людина в 14 років. Виключенням, можливо, могли б бути на його думку історія та географія. Що стосовно „справжньої” вищої освіти в гуманітарній та природничо-математичній сферах, то вона давалась у Політехнічній школі, яка була реорганізована ще за часів Консулату, у Музеї чи в Колеж де Франс. Саме в цих вищих спеціалізованих навчальних закладах працювали викладачі з природничо-математичного факультету Парижа.

Така концепція і порядок організації у вищій ланці освіти пережили період існування Імперії. У період Липневої монархії боротьба католиків проти монополії завершилася скасуванням положення про те, що до складу комісії обов'язково входили провізор і сенсор (1840 рік), а з 1847 до складу журі перестали включати викладачів ліцеїв. Це призвело до того, що потрібно було по суті створювати нові факультети, щоб забезпечити екзаменаційні комісії необхідною кількістю викладачів. Друга Імперія ще більше ускладнила цю ситуацію, намагаючись створити з факультетів центр, до складу якого б входили 16 академії. Кожна академія повинна мати, як мінімум, один гуманітарний та один природничо-математичний факультет.

Висновки. Виникає достовірною картина того, яке місце займала школа і педагогіка в розвитку цивілізації, як завдяки навчанню закріплювались соціальні та культурні цінності. Школа в цілому, і вища школа, зокрема, завжди були ареною зіткнення економічних, класових, політичних та інших інтересів. У різні періоди протистояння перетворювались у серйозні конфлікти, результатами яких ставали глибокі реформи в освіті.

Резюме. В статье анализируются предпосылки создания и принципы организации Императорского университета, раскрыто социально-

запровадивши наукові ступені, які стали об'єктивно необхідними, і лише вони офіційно давали право займатися тією чи іншою професійною діяльністю. Відповідно вища освіта стала тісно пов'язаною з цими резолюціями, з того часу вчені звання окреслювали професійні компетенції і прерогативи, якість підготовки і можливість важливої публічної діяльності. Більше того, вчений ступінь, здобутий злочинним, незаконним шляхом, вважався соціальним злочином і переслідувався законом.

З метою реалізації ідеї вчених ступенів, Консулат передусім увів обов'язкові экзамени, виробив регламент і процедуру, які гарантували рівень і прозорість їх проведення. Так, наприклад, закон від 19 вантоза року XI, детально фіксував фахові випробування на вчений ступінь доктора медицини. Таким чином, було зроблено головне – вища освіта повинна завершуватись екзаменами й отриманням ученого ступеня, а не просто бути фактом, який засвідчував навчання в тому чи іншому вищому навчальному закладі.

Серед факультетів, які існували в той час, варто розрізнити заклади професійної підготовки в галузі медицини, фармацевтики і права. Вони були швидко відновлені на базі старих інституцій, тому що цього вимагав соціальний попит, який існував на вільному ринку послуг.

Стосовно медичної підготовки, то в Консулату вистачило мудрості не модифікувати Паризьку школу, яка була створена зовсім недавно, проте його закони торкнулися інших шкіл, зокрема медичних шкіл Монпельє і Страсбурга. Чотири роки навчання і захист дисертації латинською мовою на ступінь доктора, який був обов'язковим, щоб мати право займатись лікуванням і хірургією на всій території держави. Але нижчий за статусом диплом –службовця охорони здоров'я присуджувався комісіями департаментів і дозволяв працювати лише в межах території певного департаменту. Для підготовки обслуговуючого медичного персоналу створювалися практичні медичні школи. У галузі фармацевтичної підготовки, три роки навчання завершувалися екзаменами на диплом фармацевта першого класу, який був дійсним на всій території країни, тоді коли диплом другого класу – лише в одному департаменті. Фармацевтичні школи як правило створювалися поруч з медичними.

У галузі юридичної підготовки діяли два дипломи – ліцензії і доктор юридичних наук. Останній майже не відрізнявся від ліцензії : можна казати, що він та ж ліцензія, але з поглибленим вивченням тих самих дисциплін за рахунок додаткового четвертого року навчання.

Ліцензія – диплом, який видавався після трьох років навчання, у вищому юридичному закладі освіти, вважався дуже цінним і важливим дипломом і був необхідним для роботи в магістратурі чи інших вищих органах управління. В той період існувало дев'ять юридичних шкіл у великих містах – Парижі, Страсбурзі, Тулузі, Ексі, Греноблі, Кані, Рені, Діжоні і Пуатьє [Minot 1991 : 38].

Трансформація медичних і юридичних шкіл у факультети згідно з декретом 1808 року змінила лише їхню назву: внутрішня організація так само як і функції залишилась незмінною. В такому вигляді факультети

Ключові слова: методична задача, проектування, майбутній вчитель.

Література

1. Іщенко А. Методичні задачі та їх використання в процесі підготовки вчителя математики. // Математика в школі. – 2000. – № 6. – С.52-55.
2. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование: Учебное пособие.– Ростов Н/Д: Феникс, 2001. – 416 с.
3. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Собрание соч. в пяти т. – т.1,2.– М.: Правда, 1971.
4. Образовательные технологии (из опыта развития глобального мышления учащихся) / Под ред. Ю.Н. Кулоткина, Е.Б. Спасской. – СПб.: КАРО, 2001. – 152 с.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 7.032

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ХУДОЖНЬОГО СМАКУ ОСОБИСТОСТІ

Гуров Сергій Юрійович,

асистент кафедри хорového дирижування

Мелітопольського державного педагогічного університету

Постановка проблеми. Реформуванням сучасної системи освіти в Україні потребує активізації творчого потенціалу особистості, зміни ідеалів та ціннісних орієнтацій у сфері мистецтва, розвитку художнього смаку. В умовах ствердження державності, коли головним чинником української спільноти є значимість людської особистості, проблема художнього виховання набуває особливої актуальності. Глибоко усвідомлені художні цінності у співвідношенні з особистим життєвим досвідом надають можливість розвивати у молодій людині художній смак і творчі здібності, стверджувати, формувати її як емоційну і розумову-вольову особистість. «Визначення якості смаку, правильність суджень, – стверджує Б.А. Брилін, – здійснюється не тільки шляхом логічних доведень, скільки практикою музично-творчої діяльності. Однак музичне виховання, яке склалося на традиціях краших взірців творчості композиторів попередніх епох, сьогодні вже не задовольняє сучасну молодь, музичні потреби якої проявляються в складеній системі ціннісних орієнтацій і само реалізуються в субкультур них видах творчої діяльності» [2, с.47].

Мета статті – провести огляд структурних компонентів художнього смаку особистості.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування художнього смаку особистості в розрізі історико-культурологічних досліджень показує, що категорія „смак” наділялася гуманістичним характером і ґрунтувалася на принципах залежності та взаємозв'язку етичної та естетичної сторін виховання. Було визначено вплив мистецтва на творчу діяльність особистості (М.Берхін, В.Бутенко, Н.Волошина та ін), на розвиток її високих моральних та духовних якостей (Г. Армазанова, О. Дивненко, Б. Лукьянов тощо); обґрунтована необхідність виховання художнього сприймання з метою освоєння навколишньої краси як символу моральних почуттів та дій (С.Долуханов, М. Каган, Л. Хлебникова та ін). Чимало дослідників займалося проблемою розвитку естетичного смаку особистості. Велика кількість праць в області філософії, соціології, психології та педагогіки присвячена саме цьому тематичному спрямуванню (М. Берхін, Б. Брилін, О. Буров, С. Долуханов, М. Каган, М. Кіященко, Б. Лук'янов, В.

Розумний, Л. Хлебникова, Т. Шевчук тощо). Виявленню категорій смаку як відносно стійкої системи оцінок присвячені роботи І.А. Зязюна, Е.Н. Коробко, Л.Г. Коваль, Г.Н. Падалкі, О.П. Рудницької [4; 8; 9]. Педагогічні умови розвитку смаку розкриті у роботах Л.П. Гончаренко, [1] Але питання, пов'язані з виявленням структури художнього смаку особистості в повній мірі не висвітлені.

Виклад основного матеріалу. Аналіз окремих питань художнього смаку у роботах К.О. Альбуханової-Славської, Л.І. Анциферової, С.І. Архангельського, О.С. Богданової, Б.А. Бриліна, М.Й. Боришевського, О.С. Золотухіної-Аболіної, В.Ф. Зибковця, С.М. Ільєнко, О.О. Павловської, А.І. Титаренка, І.Ф. Варламова, А.Г. Харчева, С.В. Черенкової, Н.С. Щуркової свідчить, що у визначенні структури і основних компонентів художнього смаку особистості на сучасному етапі існують різні погляди. В структурі суспільної свідомості можна виділити два рівня: рівень суспільної психології та рівень суспільної ідеології, вчені відокремлюють також й підрозділи цих рівнів. Так, рівень суспільної психології розподіляють на два шари: емоційний та побутово-логічний. Саме до побутово-логічного шару належить смак через відсутність в ньому будь-якої логічної системи, з одного боку та через наявність деякого ступеня узагальнення та підпорядкованості – з іншого. За своїм змістом художній смак особистості можна назвати сукупністю ідеологічних та психологічних елементів її структури, а за своєю сутністю він є ідеальним виявленням суспільних відносин та зв'язків особистості.

Поняття „художній смак” зустрічається у літературі не часто. О.В. Дивненко визначає художній смак як „здатність людини оцінювати твори, предмети, явища, ситуації дійсності і мистецтва з позицій художньо-естетичного ідеалу” [3, с. 125].

Якщо моделювати співвідношення естетичної та художньої свідомості, що виявляється у діалектиці загального, особливого, одиничного, то слід припустити їх структурну ідентичність, тоді художній смак виявляється однією із форм художньої свідомості, що виникає у побутово-логічному шарі загальної психології.

Художні емоції, почуття, інтереси, потреби та смаки у певній мірі є ланками, що зв'язують форми художньої свідомості суспільної психології та теоретичні форми (художні погляди, ідеали тощо). Так, розвинутий художній смак містить у собі риси художньо-естетичного ідеалу. Таким чином смак складається з декількох компонентів: емоційного, когнітивного, мотиваційного і психофізіологічного. Ці компоненти у свою чергу мають наступні складові:

- Емоційний компонент у формуванні смаку: естетичне почуття, естетичне переживання і естетичне сприйняття.
- Когнітивний компонент: естетичний досвід, естетичні оцінки і естетичний ідеал.
- Мотиваційний компонент можна охарактеризувати естетичними потребами.
- Психофізіологічний компонент характеризується здібностями

рішення та функціями дисциплінарного трибуналу (le tribunal disciplinaire).

По-друге, корпоративна єдність (унітарність) також означала, що належність до неї нейтралізувала зовнішній вплив; більше того, вона по суті захищала від конкуренції, давала пріоритет над належністю до інших корпорацій, особливо до релігійних конгрегацій.

По-третє, спільність (унітарність) доктрини та функціонування в ідеологічному плані повинна виражатись у формі абсолютного конформізму (un conformisme absolu). Університетські працівники повинні взяти на себе обов'язки виконувати статут викладацького корпусу, який був покликаний забезпечувати стандарт в освіті, виховувати для держави громадян, вірних своїм релігійним поглядам, своїм принципам, своїй сім'ї. Такі побажання примушували будувати навчальний процес на базі заповідей католицької церкви, вірності імператору й імператорській монархії – охоронцю людського щастя, і наполеонівській династії – гаранту єдності Франції та всіх ліберальних ідей проголошених конституціями.

Вимога ідеологічної єдності йшла в парі з однотипністю навчання, необхідною умовою університетських ступенів та дипломів загальнонаціональної ваги.

Нарешті, потреба унітарності університетського корпусу певною мірою була зумовлена відсутністю повної наступності між двома ступенями освіти, формально визначеними як середній (колежі і лицей) і вищий (факультети). Навчання в обох секторах підлягало єдиним професійно-етичним правилам, які вироблялися і контролювалися однією владою. Фактично завжди персонал мав ідентичну підготовку, яку засвідчували однакові ступені і дипломи. Не було розподілу і розриву між лицейною кар'єрою і кар'єрою на академічних факультетах. З одного боку, протягом тривалого часу не існувало різниці між освітою і навчанням у старших класах лицей і освітою на перших курсах гуманітарних і природничо-математичних факультетів. Щоб зрозуміти, у чому полягала особливість організації університетської освіти, потрібно спочатку зробити описативний аналіз змістовних функцій, якими були наділені академічні факультети і, з іншого боку, пригадати значення і роль, яку відігравали окремі заклади вищої освіти, що існували поза межами факультетів – Вища педагогічна школа (l'Ecole Normale Supérieure), конкурси *агреже* (les concours d'agrégation) з підготовки та відбору університетських працівників. Таким чином, тоді можна було б уникнути ретроспективної ілюзії статусу, яким наділяють академічні факультети періоду Імперії, статусу, якого вони досягнуть поступово, пройшовши довгий історичний шлях у другій половині XIX століття.

Консулат узявся за реформу вищої освіти під кутом “регламентації професій”. Приймаючи декрет про свободу професій, за винятком комерції наркотиками, Велика революція спровокувала великі безпорядки в суспільстві: шарлатанство нахабно процвітало серед медиків, незнання і некомпетентність – серед працівників судів, прокурорів і адвокатів. Потрібно було негайно „лікувати” ту анархію, але намагання Директорії були безрезультатними. Лише Консулат вирішив цю проблему,

сама держава повинна забезпечувати освіту, а не якісь автономні установи чи посередники між молоддю і державою [Liard 1988 : 123].

Ідея монополії на освіту в державі була продиктована соціальними потребами, які імператор хотів задовольнити, використовуючи нову систему освіти. Йшлося про ідеологічну соціалізацію, яка згідно з інтересами держави, відповідала інтересам майбутніх еліт. Видатний освітянський діяч того часу Л.Ліар писав про те, що держава є педагогом, держава є шкільним вчителем, а Наполеон вирішив, що освіта – державна доктрина, держава – це керівник школи.

Фактично нова університетська система була створена в умовах відсутності будь-якої конкуренції, за винятком декількох приватних пансіонів та маленьких релігійних семінарій, тому вона не зустріла на своєму шляху особливих перешкод. Хоча в текстах законів, які визначали університетську монополію, не виключалася можливість існування “паралельних” навчальних закладів: але така можливість могла бути реалізованою лише з дозволу високого керівника Університету і за наявності у викладачів учених ступенів і звань.

Держава утримувала монополію на право навчати в ланці середньої освіти до прийняття закону Фалу (la loi Falloux) 1850 року й у вищій освіті – до 1875 року. Водночас держава не відмовилась від монополії на присвоєння університетських ступенів і звань. Ця монополія була непорушною до Другої світової війни й залишилася в історії педагогіки Франції особливою рисою університетської освіти [Bourdieu 1972 : 33].

Монополія на присвоєння наукових ступенів, по своїй суті, була узагальненням в усій системі вищої освіти принципу, який уже практикувався у вищих медичних та юридичних школах. Усі вчені ступені академічних факультетів – бакалавр, ліцензія і доктор – забезпечували різні професійні можливості і права на здійснення навчання. Бакалавр – перший учений ступінь університетської освіти давав право на викладання в комунальних колежах (les collèges communaux), старших класах ліцеїв (до третього класу включно), а також у різних приватних навчальних закладах (крім вищих). Із часом диплом бакалавра з гуманітарних і природничих наук стане необхідною умовою для продовження навчання у вищих закладах освіти. Ліцензія дозволяла викладати в ліцеях. Докторський ступінь був обов’язковим, щоб мати право навчати на гуманітарних і природничо-математичних факультетах. Усі названі три дипломи в галузі гуманітарних і природничих наук були дійсними і гарантувалися відповідними правами на всій території держави.

У чому полягала суть унітарності, якими були її основні характеристики? По-перше, унітарність університетського корпусу стала основоположним принципом нової системи освіти. Вона полягала в тому, що, з одного боку, існував один центр управління, була наявна централізована адміністративна вертикаль, у якій повноваження розподіляв Великий Метр (Grand Maître), наділений виконавчою владою, а з іншого боку, була створена Центральна університетська рада (le Conseil universitaire central), наділена функціями асамблеї з правами приймати

особистості, що визначають її чутливість до прояву естетичного.

Оцінний аспект, який є присутнім в естетичних емоціях, переживаннях і почуттях вже на підсвідомому рівні несе у собі потенційні можливості утворення смаку. Емоції корелюють взаємини особистості із середовищем переважно на психофізіологічному рівні, така взаємодія притаманна лише естетичному смаку. Таким чином ми бачимо, що емоційний компонент дає можливість зародитися художньому смаку. Але треба зауважити, що розвиток смаку є можливим тільки він під впливом когнітивного компоненту, що визначається взаємодією особистості із суспільством та з його культурою.

Для формування художнього смаку дуже важливими є природні задатки, які не можна змінити, але вони можуть корегуватися зовнішніми факторами. Тобто психофізіологічний компонент майже не піддається впливу ззовні. Так, Л.Т.Левчук вважає, що смак не можна зводити до психофізіологічних реакцій та він не є природною властивістю людини. На думку вченої він духовною якістю людини, що формується в процесі виховання та навчання. О.Н.Лук стверджує, що гени визначають лише видові риси, а деталі формуються під впливом зовнішніх умов. Він також вважає, що для немозичного вуха найпрекрасніша музика позбавлена змісту, вона для нього не є предметом, тому що зміст якого-небудь предмета для нього простирається рівно настільки, наскільки простирається його почуття. Тобто, коли зустрічається співпадання рівня сформованості смаку та естетичних оцінок у певної групи населення, це може означати, що сприйняття в них виявилось подібним через подібність виховання та через однакові соціальні умови і звички, але сприйняття, – у певній мірі залишається обумовленим – психофізіологічними властивостями людини.

На формування емоційного та психофізіологічного компонентів художнього смаку впливають суб’єктивні фактори, а на мотиваційний та когнітивний – об’єктивні фактори. Всі ці компоненти художнього смаку є взаємопов’язаними, взаємообумовленими та впливають один на одного. Але треба зауважити, що творча діяльність особистості має велике значення для розвитку художнього смаку, підтвердження цього факту можна знайти у працях таких дослідників як Н.І. Киященко, Г.І. Лейзеров, Г.І. Корольова, Г.А.Петрова тощо Тобто діяльність визначає кількісно-якісний характер смаку (розвинутий – нерозвинутий; добрий – поганий), а також рівень його сформованості.

Таким чином ми з’ясували, що художній смак є однією із форм художньої свідомості, він також є регулятором художньої діяльності людини та виступає внутрішнім «реле» поведінки, що сигналізує про протікання діяльності у межах естетичного і виражається в емоційних станах. Художній смак також інтегрує у собі зміст художніх потреб, інтересів, почуттів та емоцій. Особистість не може дати розгорнуту естетичну оцінку дійсності та мистецтву, хоча здатна переживати естетичне, емоційно реагуючи на них. Задоволення і невдоволення можуть бути інтенсивними і тривалими, але вони ніколи не бувають прозорими.

Якщо смак є лише емоційно спрямованим, то його оцінка – є нерозгорнутою, мало аргументованою, тобто майже не впливає на діяльність особистості. Якщо внутрішній світ особистості не прагне до подальшої естетичної досконалості, то розвиток смаку не рушить з місця.

Треба зауважити, що існуючи на соціально-психологічному рівні художньо-естетичної свідомості, художній смак не є належністю тільки цього рівня, а набуває риси духовного рівня у своєму розвитку. Художній смак є формою виразу духовного потенціалу особистості, таким чином художній смак є явищем не тільки соціально-психологічним, а й духовним.

Саме наявність такого взаємозв'язку дозволяє здійснювати процес формування художнього смаку у декількох аспектах: шляхом впливу на художню свідомість особистості, її духовний потенціал, виховання почуттів та шляхом заохочення її до творчої діяльності. У художньому смаку важливе місце займає духовно-ціннісний аспект смаку в силу ціннісно-пізнавальної природи мистецтва [7, с.125]. Таким чином, у філософсько-естетичних дослідженнях поданий матеріал про складну діалектику естетичного і художнього смаку як якісних характеристик особистості людини.

Обґрунтування поняття „художній смак” обумовлюється тим, що художня норма саме через смак здійснює регулюючий вплив на розвиток усіх художніх і духовних потреб людини, формування всієї системи художньо-естетичної, духовної культури особистості.

У своєму прояві художній смак має онтологічний, гносеологічний, аксіологічний та соціальний аспекти. Онтологічний аспект художнього смаку свідчить про ступінь розвитку здатності до сприйняття та розуміння змісту художніх творів. Цей аспект художнього смаку є пов'язаним із специфічністю об'єкту, що засновується на художніх законах – на законах ритміки, гармонії, жанру, стилю, – на важливих засобах художньої виразності, які є необхідними для формування художнього смаку. Осягнувши «ідейно-змістовний» та образно-смісловий» рівні твору можна повноцінно охарактеризувати його духовно-моральне значення.

Ступінь розвитку художнього смаку знаходиться у прямій залежності від онтологічного аспекту, тобто художньої цінності творів, що сприймає об'єкт. У смаку знаходить своє відображення естетична реальність, однак ступінь засвоєння естетичних якостей залежить від ступеню розвитку художнього смаку. Для повного розгляду структури смаку аналіз онтологічного аспекту не є достатнім, бо він розкриває тільки матеріальні, фізичні та художні основи твору мистецтва. Тому ми вважаємо розглянути стисло пов'язаний зі онтологічним аспектом – гносеологічний аспект.

Гносеологічний аспект художнього смаку передбачає розкриття закономірностей, умов форм та етапів художнього пізнання, тобто цей аспект є пов'язаним із пізнавально-оцінною функцією. Без емоційного контакту суб'єкта із художнім об'єктом неможливо адекватно сприймати художній твір. Художні емоції виникають завдяки слуховим та зоровим відчуттям. Таким чином, спираючись на той факт, що осягнення мистецтва людиною відбувається через її емоційну сферу, можна зробити висновок

закладів освіти мала покласти край старій системі освіти на місцях (*le système en place*). Спираючись на досягнення останніх тридцяти років Старого Режиму, революційного і постреволуційного періодів, вона мала за мету не лише зібрати до купи розкидані по всій державі “окремні частинки” освіти, а й утворити щось принципово нове. Фактично ця реформа реанімувала педагогічні школи, залишила без змін відносно автономію вищих спеціалізованих шкіл, створила мережу національних ліцеїв і колежів та інтегрувала їх у систему навчальних закладів, на вершині яких були новостворені гуманітарні і природничо-математичні факультети. Отже, новостворені факультети гуманітарних і природничих наук і вже існуючі факультети права і медицини стали “вершиною” французької освіти. По суті було вибудовано освітні структури, які в майбутньому називатимуться університетами. Новизна реформи полягала здебільшого не в створенні закладів нового типу, а в інтеграції вже існуючих одиниць системи освіти в загальнодержавну адміністративну структуру. Цього разу модель вищої освіти, установа Старим Режимом у вигляді розрізнених автономних університетів, була остаточно витіснена вищою загальнодержавною освітою. Наполеонівський університет фактично проіснує майже до Другої світової війни, зберігаючи основні свої складові, незважаючи на розширення, розвиток і зміни, особливо під час реформ початку Третьої республіки. Це була структурна зміна, довготривалої дії в розвитку вищої ланки освіти Франції. Імператорський університет підтвердив, що він є історією французької університетської освіти XIX та першої половини XX століття.

Принципи організації Імператорського університету викладено в законі від 10 травня 1806 року, який був санкціонований імператорським декретом від 20 травня. В перших статтях цього закону йшлося про те, “...що під назвою “*Імператорський університет*” створюється “корпус” винятково для забезпечення публічної освіти по всій території Імперії” [Avanzini 1991: 3].

Члени цього навчального “корпусу” взяли на себе громадянські, спеціальні і тимчасові зобов'язання. Жодна школа, жоден навчальний заклад не міг бути створений поза Університетом без дозволу його керівника. Ніде і ніхто не мав права здійснювати навчальну діяльність, не будучи членом Університету, не входячи до складу його факультетів. Кількість академій (навчальних округів) відповідала кількості апеляційних судів в Імперії. Було створено п'ять типів факультетів: теології, права, медицини, природничо-математичних наук і гуманітарних наук.

Проаналізувавши всі статті закону, можна зробити висновок про винятковість або монополію на освіту з боку держави, чітку однотипну структуру організації освіти, глибоко централізовану навколо керівника, з громадським чи світським характером та самодостатньою можливістю до самовідтворення.

Монополія держави на середню і вищу освіту проголошувалася і раніше (після подій 1789 року), але не так урочисто і беззаперечно. Консулат проголосив як аксіому: “освіта є головною функцією держави”, і

синтезом і положеннями проектів, що визріли за часів Старого Режиму, а пізніше було взято на озброєння і розглядалися революційними законодавцями. Всіх їх об'єднав один спільний намір – створення вищої національної університетської освіти.

“Ідея зібрати в один корпус усі складові освіти не була новою. Вона існувала до революції і після неї. Це була ідея Рішельє, ідея президента Роллана і парламентарів. Вони пропонували приєднати до Паризького університету всю освіту королівства з координаційним органом у центрі (le bureau de correspondance), з урядовою радою на чолі (le conseil de gouvernement) і чиновниками-контролерами повсюди”, – писав Луї Ліар, один з „батьків” університетів періоду Третьої республіки й автор знаменитої „Історії вищої освіти”, опублікованої в 1894 році [Liard 1988: 98].

Королівська влада вже тривалий час брала участь в реорганізації існуючої системи освіти, створювала мережу закладів, які спеціалізувалися в наукових дослідженнях та професійній підготовці кадрів із вищою технічною освітою для держави. Так виникли, у відповідь на різноманітні потреби суспільства і держави, вищі навчальні заклади такі, як Колеж-де-Франс (le Collège de France, 1530 рік), Жарден-де-Плант (le Jardin des Plantes, 1626 рік), Обсерваторія Академії наук (l'Observatoire de l'Académie des Sciences, 1672 рік), Школа Мостів і Доріж (l'École des Ponts et Chaussées, 1747 рік), Школа Інженерів (l'École du Génie à Mézières, 1748 рік), Гірнична школа (l'École des Mines, 1783 рік). Єзуїтські заклони в 1762 році, звільняючи близько третьої частини педагогів в колежах, сприяли більшому втручання і впливу держави на раціоналізацію шкільної карти, секуляризації педагогічного персоналу і нормалізації критеріїв прийому на роботу викладачів шляхом встановлення конкурсу *агреже* на факультеті мистецтв у Парижі з 1766 року. Таким чином, встановився не лише контроль з боку держави над вищою освітою, але, крім цього, було вжито заходів щодо уніфікації системи освіти, – наприклад, конкурсний відбір учнів на навчання, що частково практикувався ще за часів Старого Режиму.

Революційні події істотно підсилили вплив держави на вищі навчальні заклади, змітаючи всі обставини і перешкоди, що були на шляху одержавлення освіти, зокрема різні університетські корпорації і конгрегації незалежних педагогів, які чинили спротив державному впливу. Програма національної освіти була з радістю прийнята суспільством і бурхливо обговорювалася в Асамблеї.

Мережа “великих” спеціалізованих шкіл поповнилася новими вищими навчальними закладами: Політехнічною школою (École Polytechnique, 1794 рік), Вищою педагогічною школою (École Normale Supérieure, 1794 рік), Школою східних мов (l'École des Langues Orientales, 1795 рік), Школою артилерії (l'École d'Artillerie, 1802 рік).

Утворення центральних шкіл, започаткованих за „одиничним принципом” (одна школа в напрямку освіти), без зв'язків одних шкіл з іншими, було першою спробою створення інфраструктури середньої і вищої національної освіти. Докорінна наполеонівська перебудова різних

про те, що головним завданням формування художнього смаку повинно бути цілеспрямоване виховання «емоційної культури» особистості. З точки зору Б.М. Теплова емоційне ставлення до творів мистецтва треба виховувати, розвиваючи художній смак від елементарних визначень ставлення „подобастся” і „не подобастся” до оволодіння розгорнутими оцінками [14, с.104].

Величезна кількість факторів впливає на сприйняття і оцінку того чи іншого твору художньої творчості: вік, настрої людини, наявність поряд людей (близьких, незнайомих), місце, де знаходиться сприймаючий стан його здоров'я. Так Л.Т.Левчук стверджує, що „вік, життєвий шлях, багатство художнього досвіду людини шліфують і відточують її смак, а нерідко вони здатні надовго консервувати уподобання або, навпаки, робити людину терплячою і багатогранною” [5, 58]. Оскільки кращим засобом виховання емоцій є залучення особистості до багатосторонніх стосунків із середовищем, прилучення до активної діяльності, то й кращим засобом виховання смаку також слід визнати безпосереднє втягнення в процес художньої творчості.

Окрім втягнення особистості у процес творчої діяльності, важливим завданням у формуванні художнього смаку є цілеспрямоване збагачення художніх вражень особистості шляхом сприйняття найкращих творів мистецтва, бо «чуттєве сприйняття» є основою культури особистості. Вважаємо доцільним навести слова Л.Г. Коваль з приводу рівня розвитку смаку особистості: «По тому, що подобастся людині, чому вона надає перевагу і обирає для себе в ситуаціях вільного вибору, можна визначити саму особистість, коло її інтересів і загальний рівень культурного розвитку.» [4, с.42]. Художнє сприйняття може бути повноцінним тільки завдяки накопиченому досвіду, цей досвід й є основним змістом та специфікою художнього смаку особистості.

Узагальнений аналіз філософсько-естетичної літератури з проблем художнього смаку дозволяє зробити такі висновки про сутнісну характеристику художнього смаку як якості людини, що склалася історично. Художній смак – це: здатність особистості до адекватного і художнього сприйняття і оцінки естетичних і художніх явищ; індивідуальна властивість особистості, що забезпечує оригінальність сприйняття видів мистецтва і естетичного освоєння дійсності; здатність, яка необхідна для естетичного відображення; інтерес, схильність, емоції; система суб'єктивних симпатій і антипатій; здатність емоційно оцінювати різноманітні естетичні властивості.

Висновки. Аналіз усіх наявних у сучасній літературі визначень і підходів до вивчення естетичного смаку, його сутності, компонентного складу дозволили нам виділити такий перелік компонентів:

1. Адекватне, повноцінне сприйняття художніх творів (даний компонент зустрічається практично у всіх авторів). Художнє сприйняття, почуття, переживання складають емоційний початок художнього смаку. Усі логічні моменти пов'язані із художньо-образним мисленням. Б.М. Теплов вважав, що «Зрозуміти художній твір – означає насамперед відчувати

його, емоційно пережити його, а потім вже подумати над ним» [14, с.10].

2. Уміння оцінювати художній твір. З цього приводу В.К. Скатерщиков зазначає, що все, що стосується мистецтва, ми називаємо художнім, тому естетичний смак щодо мистецтва варто іменувати художнім смаком. Головна особливість художнього смаку, на думку вченого, полягає в тому, що художній смак є здатністю правильно розуміти і естетично оцінювати художній витвір мистецтва [11, с. 34-35].

3. Досвід – накопичені знання (естетичні, художні) Так, О.М. Коробко визначає художній смак як концентроване вираження естетичного досвіду людини та регулятор спрямованості естетичних відносин, що виявляється нерозривною єдністю емоційного та інтелектуального начал у психіці людини. Дослідник вважає саме підсиленням аналітичного начала художній смак відрізняється від естетичного.

4. Художнє чуття. Згідно з точкою зору В.І. Мазепи, саме художній смак впливає на формування індивідуальності особистості. Чим більш спрямованою на формування власного художнього смаку є особистість, тим більш розвиненим стає в неї художнє чуття. Засобом формування смаку виступає художній образ, дослідник визначає художній смак як «найголовніший елемент естетичного смаку, що є властивістю особистості як індивідуальності, безумовно, у художньому смаку є присутнім естетичний ідеал, але більш опосередкований, через індивідуально сприйняті, освоєні і включені в духовно практичне життя людини художні образи» [6, с.152].

5. Інтелектуальний розвиток (теоретичне мислення). Включення цього компоненту у структуру художнього смаку ми вважаємо необхідним, бо окрім емоційного відчуття, яке здатний викликати мистецький витвір, людина потребує певний рівень інтелектуального розвитку для теоретичного аналізу, адекватного сприйняття твору та правильного його оцінювання. Л.Т. Левчук розглядає художній смак як особливу модифікацію естетичного смаку, яка значною мірою визначається художньою освітою людини, тобто знанням нею історії мистецтв, законів формотворення різних видів мистецтва, знайомством із літературно-художньою критикою. Вчений розглядає художній смак як: 1) перетворення естетичного смаку; 2) результат взаємовідносин особистості з творами мистецтва під впливом рівня художньої освіти; 3) показник взаємовідносин особистості і суспільства через мистецтво [5].

6. Почуття міри (художньої, естетичної).

7. Асоціативність (сукупність асоціацій)

8. Естетична насолода. Цей компонент можна віднести до структури художнього смаку, якщо розглядати художній смак з точки зору його функціональної належності. Так, серед таких основних функцій смаку, як пізнавально-оцінна, виховна, перетворююча, адаптивна, соціальна, комунікативна, В.А. Скатерщиков, А.Н. Сохор визначають її гедоністичну функцію [11; 12]. Тобто мотивом для формування художнього смаку нерідко можна визначити здобуття задоволення від художнього твору.

9. Погляди і уявлення (естетичні, художні).

проблем дозволяє уникати потенційних помилок, дає можливість оптимально правильно сформулювати цілі та поставити завдання. Не знаючи історії університетської освіти не можливо з повним розумінням оцінити її сучасний стан і прогнозувати розвиток, що сьогодні є дуже актуальним у рамках процесів загальноєвропейської інтеграції в спільний простір університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. Франція є однією з країн Західної Європи, яка має глибокі традиції й велику історію становлення університетської освіти. Вища освіта у сучасній Франції представлена двома основними типами навчальних закладів: університетами і вищими професійними школами (les grandes écoles supérieures).

Створення Імператорського університету започатковано в 1806 році і остаточно завершено в 1808 році. Це було об'єднання вищих навчальних закладів, які вже діяли на той час. Вирішальним кроком до створення Імператорського університету було прийняття Консулатом 1 березня 1802 року закону, який передбачав організацію трьох ступенів навчання в системі освіти: комунальні початкові школи, середні школи (ліцеї і інші) і вищі спеціалізовані школи (вищий рівень освіти).

Головною складовою проекту майбутнього університету була мережа ліцеїв. Ліцеї об'єднали в собі два типи навчальних закладів-попередників: центральні революційні школи і факультети мистецтв Старого Режиму. Вони повинні були взяти на себе функції професійної підготовки і водночас повної загальноосвітньої підготовки людини. Як наступники центральних шкіл, завданням яких була загальна вища освіта (без професійної підготовки), ліцеї набули дещо неоднозначних рис. Коли центральні школи відзначалися взаємною незалежністю занять, універсальністю змісту навчання, домінуванням природничих наук над гуманітарними, то в новостворених ліцеях було все навпаки. В них відновили стару ієрархію класів колегів, навчання не носило енциклопедичного характеру, а обмежувалося в основному вивченням латини та фрагментів з природничих наук. У той час коли центральні школи були організовані за спільними принципами, але не мали єдиного організаційного підпорядкування, ліцеї були прямо підпорядковані урядові.

Великий штат головних інспекторів навчання (l'inspecteur général des études), які були чиновниками центрального апарату влади, стежив за дотриманням освітніми закладами загальних вимог до навчання. Новизна утворення ліцеїв полягала в тому, що вони повинні були стати елітарним другим ступенем освіти (ці заклади утворювалися лише в великих містах), який став вище над великою кількістю різноманітних комунальних навчальних закладів середньої ланки. Але якими б вузькотематичними не були робочі програми, навчання в ліцеях вело до професійних і технічних вищих навчальних закладів, а загальногуманітарна підготовка на цьому завершувалася. Ця дуалістичність навчальних функцій ліцею продовжувала існувати більшу половину XIX століття, незважаючи на прогресивне утворення факультетів.

Модель наполеонівського університету головним чином пов'язана з

ЗАСНУВАННЯ ІМПЕРАТОРСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ У ФРАНЦІЇ

*Максименко Анатолій Петрович,
кандидат педагогічних наук, доцент, м. Київ*

Постановка проблеми. Звернення до історії педагогіки, до вивчення досвіду університетського будівництва у зарубіжних країнах дозволяє повніше і глибше зрозуміти хід і результати взаємодії суспільства, з одного боку, і школи й педагогіки, з іншого.

Характеристика загальних тенденцій, розкриття і аналіз особливостей розвитку складають сьогодні першочергову значущість. Без цього не можливо скласти правильну уяву про реальні процеси розвитку освіти в світі, а інколи певні другорядні тенденції розвитку, притаманні тій чи іншій країні, можуть бути помилково взяті за загальну закономірність. Потрібно завжди пам'ятати про національні особливості, специфіку історико-культурних традицій різних країн. Навіть держави близькі за географічним положенням та однакові за рівнем соціально-економічного розвитку мають освітні системи, що суттєво відрізняються принципами організації та структурою. Ігнорування національної самобутності може призвести до створення штучних інституцій.

Останніми роками історія педагогіки в цілому і зарубіжних країн зокрема набуває нового статусу: стає інноваційною з огляду та на сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії, більш ваговою у процесі формування мислення майбутніх учителів.

Вивчення зарубіжного досвіду розбудови і організації університетської освіти необхідне для того, щоб використати раціональні і оптимальні досягнення, надбані світовою педагогічною наукою минулих років, щоб розкрити соціально-педагогічні особливості становлення і функціонування вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз спеціальних джерел засвідчує, що проблема становлення і розвитку системи університетської освіти у Франції досліджена лише частково. Більшість робіт присвячено загальним характеристикам і тенденціям розвитку французької школи, серед них праці відомих французьких та російських вчених-педагогів Міно Ж., Ліара Л., Проста А., Вульфсона Б.Л., Джурина А.Н. Окремим дидактичним, методичним та іншим аспектам розвитку французької школи на різних етапах присвячені докторські дисертації відомих українських вчених Сухомлинської О.В., Пуховської Л.П., Матвієнко О.В. та кандидатські дисертації Применко Л.В., Харченко Т.Г., Зязюн Л.І., Синенко С.І.

Наукова нерозробленість проблеми становлення і розвитку системи університетської освіти у Франції у наполеонівський період, відсутність наукових праць присвячених аналізу теоретичних засад та історичних передумов її формування і водночас значущість цієї проблеми в контексті Болонського процесу, в умовах формування європейського простору вищої освіти зумовлюють актуальність статті.

Формулювання цілей статті. Об'єктивний аналіз історичних

10. Готовність до створення естетично виразні твори мистецтва.

11. Художньо-естетична потреба. А.Н. Семашко підкреслює, що в категорії «художній смак» немов знімаються важення від художнього твору, накопичений досвід, а потім за допомогою раціональних засобів пізнавальної діяльності (оцінок, суджень) здійснюється регулювання задоволення потреб. Автор наголошує на тому, що не можна забувати, що смаком володіє особистість і рух її художньої потреби здійснюється за постійним контролем смаку. Це постає можливим тому, що в смаку «налагоджена» під впливом художніх поглядів як компонента світогляду, художня норма, що через смак впливає на плин і розвиток художньої потреби. Автор пояснює природу художнього смаку його складними взаєминами з художніми потребами, нормами і поглядами особистості [10].

12. Інтерес до творів мистецтва. Художній інтерес становлять реалізація й конкретизація потреби. У загальному вигляді музичний інтерес розуміється як реалізація музичної потреби, розкриття її у свідомому виборі твору для прослуховування. Художній інтерес проявляється у спрямованості особистості на конкретну форму художньої діяльності, певне коло творів мистецтва.

Даний перелік демонструє досить широкий діапазон компонентів. Відзначимо, що розробка структури художнього смаку дає можливість пошуку шляхів вдосконалення навчально-виховного процесу, дозволяє розкрити різнобічність розвиваючого потенціалу смакових параметрів, які супроводжують процес сприйняття мистецтва.

Резюме

В статті розглядаються структурні компоненти художественного смаку особистості, розкривається їх сутність та механізми взаємозв'язку.

Ключевые слова: личность, художественный вкус, искусство.

Резюме. У статті розглядається структурні компоненти художнього смаку особистості, розкривається їх сутність та механізми взаємозв'язку.

Ключові слова: особистість, художній смак, мистецтво.

Summary. The structural components of artistic taste of personality are examined in the article, their essence and mechanisms of intercommunication opens up

Keywords: personality, artistic taste, art.

Література

1. Гончаренко Л. Деякі аспекти педагогічних умов розвитку естетичних смаків майбутніх учителів музики // Наукові записки. – Випуск 39. – Серія. Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 152-155.
2. Брилін Б.А., Бриліна В.Л. Роль естетичного смаку в музично-творчому розвитку особистості. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. Сітецький. Ч. 1.: Вип. 3. – К.: Пед. преса, 2001. – С. 47-49.
3. Дивненко О.В. Эстетика: Учебно-методическое пособие. – М.: Издательский центр «Аз», 1995. – 280 с.
4. Коваль Л.Г. Воспитание чувства прекрасного. – К.: Рад. Школа, 1983. – 120 с.
5. Левчук Л.Т. Західноєвропейська естетика ХХ століття. Навчальн. посібник. – К.: Либідь, 1997. – 224 с.
6. Мазепа В.И., Несторенко В.Г., Малахів В.А. и др. Эстетическое сознание и художественная культура (проблемы взаимодействия). – К.: Наукова думка, 1983. – 280 с.
7. Молчанова А.С. На вкус, на цвет...: Теоретический очерк об эстетическом вкусе. – М.: Педагогика, 1976. – 200 с.

8. Падалка Г.Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – К., 1989. – 47 с.
9. Рудницька О.П. Теоретичні основи формування музичного сприймання. // Етика, естетика і теорія культури. – К., 1992.
10. Семашко А.Н. Социально-эстетические проблемы развития художественных потребностей. Киев – Одесса: Главное изд-во объединения «Вища школа», 1985. – 175 с.
11. Скатерщиков В.К. Твой эстетический вкус. М.: Знание, 1963. – 132 с.
12. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л.: Сов. композитор. Ленингр. отд-ние, 1981. – 295 с.
13. Суханцева В.К. Музыка как мир человека. – К., 2000. – 175 с.
14. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
- Подано до редакції 03.01.2007

УДК 377

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Гуров Юрій Сергійович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. Сучасний стан суспільства характеризується наростанням глобальних інтеграційних процесів, що охоплюють усі основні сторони суспільного життя і в першу чергу матеріальну, політичну і духовну сфери. Разом з тим в умовах перехідного періоду нашого суспільства, коли відбувається „розладнання” уявлень про смисл людського життя, витривання моральних принципів, високих ідеалів або їхня зміна, визначальним фактором існування людства стає формування світогляду, як форми суспільної самосвідомості особистості, через яку вона сприймає, осмислює своє місце й призначення у світі. Увесь глобальний характер кризи сучасності, що представляє реальну загрозу людському існуванню, свідчить про втрату моральних орієнтирів, послаблення визначної ролі моралі у взаємовідносинах між людьми. Проте, незважаючи на складність невирішених питань, що потребують першочергового розв'язання, є проблема формування світогляду особистості, яка залишається однією з найменш досліджених.

Стратегія формування світогляду полягає в тому, щоб забезпечити особистості всі необхідні умови для її духовного розвитку, інтелектуально-моральної свободи, вибору поведінки, формування громадських, патріотичних почуттів, вільної світоглядної позиції, вміння відстоювати свої високоморальні переконання, гуманного та толерантного ставлення до оточуючих.

Мета статті: розкрити історичний аспект проблеми формування світогляду особистості.

Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу. На сучасному етапі педагоги, викладачі вищих навчальних закладів відчують нагальну потребу в нових теоретичних та методичних дослідженнях, що стосуються формування світогляду особистості майбутніх фахівців. Адже в аналізі реального процесу формування світогляду, як у фокусі, сходиться велика кількість філософських,

Паде, немов немов ножем його пробито... [І.Франко, 1990, с.14]

Його семантика простежується від слова *кров* і, як правило, має негативне забарвлення. В цьому випадку такий колір вжито задля підкреслення образної сфери усієї строфи – символу смерті. Загалом значення символіки кольору важливе у семиотичному просторі поезії, адже завдяки їй твір наповнюється філософським змістом, подекуди переосмислюється, часто оригінально і своєрідно трактується.

Висновки. Отже, цикл сонетів І.Франка “Осінні думи” засвідчує поетичну майстерність Івана Франка, яка виявляється в розширенні зображально-виражальних засобів жанру сонета. Поет застосовує такі образи, які в контексті набувають полісимволічних відтінків, що загалом підтверджує оригінальність поетового мислення, своєрідність романтичного світовідчуття і безумовно потужний художній талант.

Резюме. В статті проаналізовано романтичне мировоззрення Івана Франка, що між прочим розглядається в його сонетах. На основі циклу сонетів «Осенние думы» ми розглянули використання слів-образів природи, їх значення в поетичному сочиненні. Окреме увагу ми віддали символіці кольору. Определили оригінальне наповнення і більше значення кольору в сонетах.

Ключевые слова: романтичне мировоззрення, образ – символ природи, символіка кольору.

Резюме. У статті проаналізований романтичний світогляд Івана Франка, що між іншим розглядається в його сонетах. На основі циклу сонетів «Осінні думи» ми розглянули використання слів-образів природи, їх значення в поетичному творі. Окрему увагу ми віддали символіці кольору. Визначили оригінальне наповнення і велике значення кольору в сонетах.

Ключові слова: романтичний світогляд, образ – символ природи, символіка кольору.

Summary. The romantic world view of Ivan Franko is analysed in the article, that by the way is considered in his sonnets. On the basis of cycle of sonnets «Autumn thoughts» of we considered the using of words-appearances of nature, their value in the poetic making. We gave separate attention symbolism of color. Defined the original filling and grate value of color in sonnets.

Keywords: romantic world view, appearance is character of nature, symbolism of color.

Література

1. Камінчук 1998: Камінчук Ольга. Поетика українських романтичної лірики. – К., 1998. – 157 с.
2. Лотман 1972: Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста: Структура стиха. – Л., 1972.
3. Ткачук 1998: Ткачук М.П. Українська поезія останньої третини XIX ст.: основні тенденції розвитку й естетична стратегія. – Тернопіль, 1998. 79 с.
4. Франко 1990: Франко І. З вершин і низин: Вірші та поеми. – К.: Рад. шк., 1990. – 575 с.

Подано до редакції 08.12.06

героя сонетів – сумні осінні думи, що переповнюють його душу. Водночас головними діючими особами чотирьох сонетів циклу “Осінні думи” виступають алегоричні образи вітру, журавлів та листя. Зокрема в першому сонеті за допомогою складних тропів нагнітається тривожний і сумний настрій. Перша строфа будується як розгорнута метафора-візія:

Осінній вітре, що могучим стоном

Над лісом стогнеш, мов над сином мати,

Що хмари лото гониш небосклоном,

Мов хочеш зиму, сон і смерть прогнати... [І.Франко, 1990, с.13]

За допомогою вдального використання градації, образів-символів (вітер, який *стоном* *стогне* та *гонить* небосклоном, щоб сон і смерть *прогнати*) автор підкреслює наростання тривожного настрою не лише в сонеті, а й у всьому циклі, завдяки персоніфікації, наділяючи образ вітру психічними властивостями, близькими до людських, що у свою чергу зближує його із фольклорною традицією.

Засоби зображення пейзажу в Івана Франка різноманітні: паралелізм, контраст, гетеронімія. Проте саме використання контрасту сприяє якомога сильнішому нагнітання настрою та підкресленню ключової ідеї циклу: жалюгідне становище українського народу на його ж одвічно рідній землі:

Післанці півночі, в далекім юзі,

В прекраснім краю барв, багатства, пісні,

Перекажіть про сірі, безутішні

Мли, що стоять на нашім виднокрузі!... [І.Франко, 1990, с.14]

Образ природи в її зображально-зоровому вимірі пов'язаний з поетичною кольористикою, яка розглядається через призму фольклорної і літературної інтерпретації. Відомо, що один і той же колір може наповнюватись абсолютно протилежними значеннями залежно від поетичного світобачення. В циклі сонетів І. Франка спостерігаємо використання кількох кольорів, які в контексті циклу наповнюються оригінальною семантикою:

Понад степи і поле, гори й доли,

Понад діброви, зжовклим листом вкриті,

Понад стернища, зимним вихром биті,

З плачем сумним, мов плач по кращій долі... [І.Франко, 1990, с.13]

Жовтий колір загалом символізує не лише позитивні, а й негативні аспекти буття. Передусім, він – символ умирання, старості з погляду явищ природи, адже усе народжується зеленим, щоб пожовтіти й умерти. “Зжовклий лист” також має ознаку вмирання, яка виразно підкреслює не тільки сумний настрій сонета, а й усього циклу.

Наступне кольорове зображення так само оригінальне і незвичне. Журавлі плывуть по “млистому блакиті”, де навіть *блакить* *неба* наділена смутком, що підкреслюється епітетом *млистий*:

Понад люд темний, сумовитий, голий,

Ви плывете по млистому блакиті... [І.Франко, 1990, с.13]

Звернемо також увагу на використання слова-символу “кровавий”:

Осики лист кровавий із гілліни

педагогічних, етичних категорій (“духовні почуття особистості”, “культура спілкування”, “духовна культура суспільства”, політичні, моральні, естетичні, правові, релігійні (або атеїстичні), філософські погляди тощо).

Тому, природно, що сьогодні виникає нагальна потреба допомогти оновлення змісту навчання, які у контексті вимог сучасного суспільного буття забезпечують включення підрастаючого покоління у соціокультурну діяльність, актуалізують культурні відносини між людьми. Здійснюючи науковий пошук, ми враховували наукові дослідження (Балашова В.І., Бухбіндер В.А., Вишеский В.І., Дем'яненко М.Я., Заслуженюк В.С., Іванчишова О.І, Кабатченко М.В., Конанихін П.В., Конанихін Ю.П., Кондратюк П., Куховлев В.П., Коростелев В.С., Метліна С.І., Мітіна В.С., Соколова Е.С., Філонов Г.М., Шевчук Т.О, Яркіна Т.Ф. тощо), що надало уявлення про сучасний рівень розробленості проблеми в цілому. Теоретико-методологічною основою дослідження постають загальнотеоретичні дослідження з питань змісту, форм та методів формування світогляду молоді в навчально-виховному процесі (Бабанський Ю.К., Дем'янчук С.Я, Дем'янюк Т.Д., Киричук О.В., Сухомлинський В.О., Сухомлинська О.В., та інші). Здійснюючи дослідження, ми спирались на основні положення Закону України “Про освіту”, Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”); концепції сучасного українського виховання, концепції виховання підрастаючих поколінь суверенної України, концепції формування світогляду громадянина України.

Категоріальний статус поняття “світогляд” змінювався впродовж всієї історії наукової думки. Підкреслимо, що дане поняття у філософії розглядається як сукупність найбільш загальних поглядів на світ та місце людини в ньому.

Поняття “світогляд” у педагогічній думці трактується як форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому [3, с. 299]. Підкреслимо, що соціальне середовище і особистість пов'язані між собою взаємними відносинами, в яких розвивається духовна культура суспільства. Тому для даного дослідження потрібно розглянути роль і місце духовної культури суспільства різних країн в формуванні світогляду особистості протягом століть.

Так, формування світогляду у давньому Китаї було переважно етичним внаслідок тісного зв'язку освіти й виховання з життям. Етичні повчання, засновані на переконаннях конфуціанства, буддизму й таоїзму, зводилися до формування “п'яти взаємостосунків” – кожен учень заучує правила взаємостосунків між володарем і підданим, батьком і дитиною, чоловіком і дружиною, між братами, між друзями. Обов'язковою умовою у процесі освіти в давньому Китаї було виховання п'яти чеснот – милосердя, справедливості, порядок, обережність, вірність.

Варто вказати на характерну рису у формуванні світогляду жителів древнього Китаю – внаслідок підпорядкування системи освіти деспотичної

влади авторитету кожному індивідуумові приділялося особливе місце в суспільстві. Формування світогляду в освіті зводилося до процесу підготовки й пристосування людини до вже визначеного місця.

Відзначимо, що влада обгороджувала народ від його духовної культури, внаслідок чого китайське мистецтво, наука, релігія носили скоріше декоративний характер, де не було місця для свободи діяльності.

У системі грецької освіти й виховання лежить принцип розвиваючого світогляду. У даній системі особистість не придушувалася, що сприяло прогресу в області її політичного, морального й інтелектуального розвитку. Підкреслимо, що розвитку естетичних почуттів грецького громадянина приділялася важлива роль. У скульптурі, живописі, музиці, поезії й навіть у прозі, риторичі, історії давні греки створили різні форми вираження прекрасного.

Поряд з високими естетичними почуттями обов'язковим було моральне виховання (мужність, обережність, розсудливість, благоговіння, шанобливість, розважливість, мудрість, урівноваженість, стриманість, самовладання). Але, незважаючи на піднесені ідеали соціального життя, ідеал мудрого громадянина включав негативні якості, що допускалося в інтересах блага держави (підступництво, хитрість, обман, недолік належної поваги до істин).

В творах античних філософів Сократа, Платона, Аристотеля і Демокрита зустрічаємо гуманістичні підходи до виховання особистості, які ґрунтуються на засадах справжніх загальнолюдських цінностей, прагненні досягти людського щастя і мудрості, що передавалися із покоління в покоління на основі життєвого досвіду людей та збереження духовної культури кожної нації.

У період середньовіччя міркування над формуванням світогляду особистості концентрувалися навколо ідеалу святості й моральної чистоти. Працьовитість, цнотливість, благочестя й добродійність постали у цей період незаперечними цінностями. Цьому сприяло створення духовно-лицарських орденів (тамплієри, іоанніти, тевтонці, мальтійці, лазарети). Завдяки лицарським орденам образ феодала трансформувався із дрібного деспота із честолюбством, суперництвом, амбіціями в захисників слабких людей. „Такий феодално-лицарський ідеалізм, – писав А. Гусейнов, – що приказує боротися й гинути, але не відрікатися від християнства, умирати за віру, короля й батьківщину, перевершує елементарний васальний борг і передбачає створення якогось універсума, про яке мріє лицар-християнин” [14, с. 237].

Однак християнізація лицарського ідеалу, наповненого релігійно-піднесеним змістом, в основному завершилася в XI-XII рр. У свідомості нових феодалів затверджується особливий кодекс гарних манер й ідеальних норм. Куртуазність, що протистоїть неотесаності, жадібності, ненависті, помсти, зраді, має на увазі всі кращі видимі лицарські якості.

Зважаючи на те, що загальнопоширеним звичаєм всіх шарів лицарства було відсилати дітей з власних будинків, їхнє навчання переходило до прислуги дворянства або при дворі короля, де спосіб життя

необхідне зупинитись на основних образах, які достатньою мірою виявляють романтичне світобачення, а саме: на образах, що зображують картини природи та художній функції поетичної колористики. Образ природи у сонетах Івана Франка має своєрідну структуру і художню функцію: в поетичному тексті природа репрезентована словесними образами, а відтак пейзажними картинками більшого масштабу; загалом образу природи властивий специфічний багатоплановий зв'язок з душевним світом суб'єкта висловлення.

Аналізуючи пейзажні деталі, звернемо увагу на фольклорну символіку природи у сонетах циклу “Осінні думи”. Монотонний настрій, властивий сумному настрою народної пісні, навіюють на нас вже перші рядки, в яких майстерно вжито анафору “паде” для передачі невпинності та довготривалості цього процесу, використання елегійного означника “сумовито”, метафоричного порівняння настрою ліричного суб'єкта з настроєм матері, котра втратила дитину :

Паде додолу листя з деревини,

Паде невпинно, чутно, сумовито...

Мов сльози мами, що на гріб дитини

Прийшла і плаче, шепчучи молитов... [І.Франко, 1990, с.13]

Автоматично застосує прийом градації, нагнітає сумні настрої, звучить мотив туги за літом, який є домінуючим у циклі, що спрямовує реципієнта до розуміння цілісності пануючого у ньому внутрішнього настрою:

Осики лист кровавий із гілчини

Паде, немов ножем його пробито;

Жалібно жовте листя березини,

Здається, шепче: “Літо, де ти, літо?” [І.Франко, 1990, с.14]

Цей елегійний мотив підсилюється і словесними образами, зокрема емоційно навантаженими метафорами, сигніфікатами, а також насиченою кольоровою палітрою: листя не промовляє, а *шепче*, при чому цей шепіт – *жалібний, кровавий, жовтий*.

Вдало використовує поет принцип контрастності: частіше за все це не звичайний літературний прийом антитези, а структурно-семантичні бінарні опозиції, притаманні саме міфопоетичному типові мислення: *темна, зима даль – тепле літо, жовте листя березини – дуб могутий, жолудьми багатий*.

Варто відзначити, що посилення психолого-особистісного начала і активізація літературного образотворення виявляє еволюцію засобів зображення картин природи. І.Франко репрезентує літературно об'єктивованій пейзаж, і пейзаж, що змальовується через емоційне сприйняття ліричного суб'єкта, який по-своєму відбиває духовний світ ліричного героя, його настрої, почуття. Митець немов олюднеє природу, наділяє її індексами живої людини, пантеїзує пейзаж, в світлі якого вимальовується непересічність етико-духовних шукань особи. Така зацікавленість І.Франка образом природи суголосна неоромантичному світобаченню.

Назва циклу підкреслює лейтмотивні елегійні настрої ліричного

загальнолюдські питання буття людини і народу. Франкові сонети засвідчують про розширення канонічної форми сонета новим змістом, створивши мистецьке явище, що відповідало вимогам доби.

Мета статті: проаналізувати романтичний світогляд Івана Франка, що між іншим розглядається в його сонетах. На основі циклу сонетів «Осінні думи» розглянути використання слів-образів природи, їх значення в поетичному творі.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Таким чином, І.Франко, спираючись на джерела народнопоетичної творчості, української класики й спадщину світового сонетярства, витворив жанр сонета, наповнив його українським світом, новими ідеями часу, світлим почуттями ліричного героя, активного борця з антигуманними силами. В цих своїх художніх шуканнях поет звертав увагу на романтичну традицію, в центрі естетичної теорії і художньої практики якої – самоцінність окремої особистості, досягнення її складного духовного світу з акцентуацією на емоційно-експресивному началі [О.Камінчук 1998, с.4]. Завданням романтизму було розкриття світу душі людини, ціннісно-емоційне сприйняття нею дійсності. Таким чином, мислення романтиків спрямоване на індивідуальне психологічне відбиття навколишнього світу і його художнє переосмислення. Митця цікавить не реальний об'єкт, а його вплив на внутрішній світ людини, на її творчу уяву. В добу І.Франка, як відзначає М.Ткачук, відбувалося зближення української поезії з європейським модернізмом через активне життєсприйняття без потойбічної мрійності у постановці “одвічних проблем” буття, питань життя простої, пересічної людини, пошуки нових форм вираження, відбиття безпосередніх якостей і властивостей світу, які тонко відчуває ліричний суб'єкт, ретельне відтворення емоційно-почуттєвої сфери внутрішнього світу людини [М.П.Ткачук 1998, с.4].

Загалом визначальною рисою романтизму є зацікавлення насамперед чимось окремим, індивідуальним у людському бутті. Романтизм сконцентрований на духовному світі окремої особистості і пізнанні національно своєрідного, тому романтики звертались до фольклору, міфології – виразників духовного світу нації.

Рівень образу як базової одиниці художньої структури поетичного тексту співвідноситься з словом – мінімальною цілісною значущою одиницею мови [Ю.М.Лотман 1972, с.203-204]. В сучасному літературознавстві утвердився погляд на єдність слова і художнього образу, причому слово стає художнім образом лише в контексті літературного твору. Оскільки саме аспект взаємних зв'язків елементів тексту є визначальним для образної системи твору, зупинимось на аналізі найуживаніших слів-знаків у сонетах Івана Франка. Дослідники неодноразово підкреслюють, що у поезії функціонує значна частина традиційних образів, які по-різному осмислюються, наповнюються новою художньою інтерпретацією, залежно від автора та літературної епохи. Очевидним є той факт, що ми не зможемо в рамках статті здійснити аналіз всіх словесних поетичних образів, вжитих у сонетах. Вважаємо за

городянина протиставлявся способу життя в сільській місцевості. Діти лицарів виконували різні обов'язки. Так, пажі прислужували дамам і розважали їх співом і грою на арфі, у більш старшому віці вони прислужували за столом. Фізичне виховання дітей старшого віку – різні тренування, полювання розвивали в них здатність протистояти позбавленням, виносити голод й утому.

Серед лицарів віталосся стримане спілкування, що покликане приховати зарозумілість, жорстокість, мстивість, суперництво. Однак це сприяло виникненню манірності, підлесливості, прагненню догодити марнославному іншому: „Куртуазність маскує психологію влади, романтизує й проблематизує повсякденність, захищає самосвідомість стану” [14, с. 254]. А. Гусейнов у куртуазній моралі й філософії бачив формування своєрідної „маски”, за якої немає ідеї гуманізму: „Придворний лицар, за винятком питання особистої честі, не прагне відстоювати принципи” [14, с. 257].

Епоха Відродження ознаменувалася перехідним періодом від Середніх століть до новітніх часів. Розвиток освітньої системи, поява шкіл нових типів, університетів обумовили зміни у формуванні світогляду особистості.

Так, гуманісти XVII-XVIII століття на основі глибокого вивчення психологічних і вікових особливостей особистості почали усвідомлювати велику самоцінність і неповторність людини, а, отже, і її індивідуальність. Педагоги – філантропісти і неогуманісти як представники німецької педагогіки вважали, що новій людині необхідно було мати механізм наукових знань і бути всебічно розвинутою особистістю. Західноєвропейські філософи і педагоги А. Сен-Симон, Ш. Фур'є, Р. Оуен виступали з критикою антигуманного характеру ладу суспільства і мріяли про нове, що було б засноване на засадах розуму і справедливості, на культурних надбаннях людства [5]. Вони здійснили спробу гуманізації школи, де виховання означало турботу про всебічний розвиток всіх сил і здібностей дітей як озброєння їх науковими знаннями про світ, про підготовку до високоморального життя і праці на благо всіх людей.

Соціаліст – утопіст, видатний філософ Анрі Клод Сен-Симон (1760 – 1825) у своїй педагогічній спадщині залишив ідеї прагнення здійснити спробу гуманізації школи, виховання і освіти. Свої соціально-педагогічні погляди він виклав у творах: "Про промислову систему", "Вступ до наукових праць XIX століття", "Нове християнство", "Нариси про людину" тощо. Виступивши з критикою існуючого суспільства, Сен-Симон намагався розробити теорію про створення нового суспільства – "всесвітньої асоціації", здійснити перехід до нього від старого ладу мирним шляхом. На його думку, новий суспільно-політичний лад забезпечить умови життя для всіх людей, насамперед найбільш бідним, задовольнить їх потреби. Моральне формування особистості повинно бути, на його думку, особливою політичною функцією нового суспільства, тобто відстоював першу тріаду Аристотеля "суспільство – сім'я – виховання" [5].

Роберт Оуен (1771–1858) писав, що держава найвищою мірою

зацікавлена у вихованні всіх людей від народження так, щоб вони стали фізично, розумово, морально і практично настільки досконалими, наскільки дозволять здібності, схильності і сили. Свої педагогічні погляди Р. Оуен виклав у творах: "Лекції про раціональну систему побудови суспільства", "Новий погляд на суспільство, або досвід про принцип створення людського характеру", "Книга нового морального світу", "Автобіографія" тощо, в яких намагався виявити, що потрібно людині для щастя. Р. Оуен високо цінував роль формування світогляду особистості, пов'язуючи його всебічність з участю дітей у навчально-виховній діяльності та фізичній праці [5].

Шарль Фур'є (1772–1837) бачив суть гармонійно розвиненої особистості, передусім, у гармонії почуттів. Він був прибічником цілісного виховання, розуміючи під ним повний і всебічний розвиток особистості, її духовних і фізичних сил. Увівши термін соціетарне виховання, Фур'є відстоював свої педагогічні погляди у творах: "Новий господарський і соціетарний світ", „Теорія всевітньої єдності“, "Про виховання при владі гармонії" та інші [5].

Обґрунтовані триади Аристотеля знайшли свій розвиток у подальших працях Ф. Рабле, Т. Кампанелли, М. Монтеня, Я.А. Коменського, Ж.Ж.Руссо, Й.Г. Песталоцці, Ф.В. Дістервега. Ці ідеї продовжували розвивати, роблячи спробу гуманізації школи, виховання і освіти, в педагогічних теоріях і практичній діяльності західноєвропейські філософи-педагоги К.А. Сен-Симон, Ш. Фур'є, Р. Оуен, які сприйнявши все, що було кращого у матеріалістів і просвітників, створили нове вчення, яке ґрунтувалося із концепції виховання всебічно розвиненої людини та формування світогляду особистості.

Стратегічні завдання розбудови вітчизняної системи освіти визначені Державною національною програмою. Серед них: розробка нових моделей різних рівнів освіти; визначення їх напрямів з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду; досягнення якісно нового рівня мобільності та підготовки учнівської молоді до майбутньої професійної діяльності. Вирішувати намічені завдання потрібно швидко, бо час, відпущений Україні історією на те, щоб посісти гідне місце розвинутої країни у світовій спільноті, неухильно спливає [6; 7].

Вирішуючи основні завдання теоретичного осмислення динаміки формування світогляду особистості, ми проаналізували основні ідеї освіти на терені України, починаючи з найдавніших часів. Вивчаючи питання про братські школи, не можна не згадати Острозької школи як однієї з перших шкіл підвищеного типу. В історичних джерелах її ще називають академією. Відкрив цю школу в 1580 році один з найбагатших і наймогутніших магнатів Речі Посполитої – князь Костянтин Острозький. Острозька школа була визначним організаційним центром наукової діяльності, основним завданням якої було формування світогляду особистості через наукову діяльність – писати наукові трактати, полемічні літературні твори, які могли б протистояти трактатам єзуїтів. Острозька школа відіграла велику роль у розвитку вітчизняної науки і культури, допомогла збереженню

Резюме. Стаття посвячена розробці і використанню ілюстративних схем при преподаванні дисципліни «Основи екскурсійного дела» для керівників туристських фірм (предприємств, організацій), обслуговуючих проведення екскурсій, як додаткових послуг, а також студентів менеджерських спеціальностей туристсько-екскурсіонної сфери в умовах курортно-рекреаційного регіона.

Ключевые слова: екскурсія, екскурсійний, дело, схеми, підхід, основи, розробка, преподавание.

Резюме. Стаття присвячена розробці і використанню ілюстративних схем при викладанні дисципліни «Основи екскурсійної справи» для керівників туристських фірм (підприємств, організацій), що забезпечують проведення екскурсій, як додаткових послуг, а також студентів менеджерських спеціальностей туристсько-екскурсіонної сфери в умовах курортно-рекреаційного регіону.

Ключові слова: екскурсія, екскурсійний, справа, схеми, підхід, основи, розробка, викладання.

Summary. The article is devoted to development and use of illustrative charts at «Excursion business' basis» discipline teaching for tourist firms leaders (enterprises, organizations), which are providing excursions conducting, as additional services, and also to tourist-excursion sphere manager's specialties students in the conditions of resort region.

Keywords: excursion, excursion, business, charts, approach, bases, development, teaching.

Литература

1. Закон України «О туризме» № 1282-15, 2003.
2. Закон України «О курортах» № 2026-14, 2000.
3. Биржаков М.Б. Введение в туризм. – СПб, 2000.
4. Гецевич Н.А. Основы экскурсоведения: Учебное пособие. – М., 1988.
5. Емельянов Б.В. Экскурсоведение. – М., 1996.
6. Жилевич Е.В., Копанев А.С. Организация туризма: Учебно-практическое пособие. – М., 2000.
7. Карташевская И.Ф. Географические аспекты познавательного туризма. Рынок экскурсионных услуг. – Симферополь, 2000.
8. Райков Б.Е. Методика и техника экскурсий. – М., Л., 1930.

Подано до редакції 12.01.07

УДК 371

ОБРАЗИ ПРИРОДИ ТА ХУДОЖНЯ ФУНКЦІЯ ПОЕТИЧНОЇ КОЛОРИСТИКИ В СОНЕТАХ ІВАНА ФРАНКА

*Лисенко Олександра
кафедра української літератури
Прикарпатський національний університет ім. В.Стефаника
Івано-Франківськ*

Постановка проблеми. Сонети Івана Франка в українській літературі – це абсолютно нове та оригінальне явище в українській поезії. Йдеться про семантичне й структурне новаторство жанру сонету. І.Франко розширив його тематику: це не лише любовна традиційна лірика, а тексти з громадянським, патріотичним звучанням, в яких порушуються

В схеме (рис.9) показана последовательность действий по выводу экскурсионного продукта на рынок экскурсионных услуг, подчеркивая, что этот процесс является сложным, связанным с субъект-объектными отношениями и «кругом» (определенным количеством циклично повторяющихся определенных) действий.

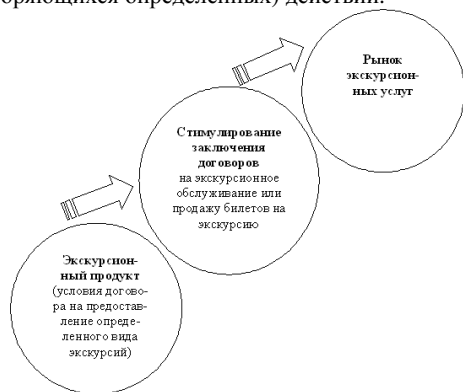


Рис.9 Сбытовая система экскурсионных продуктов

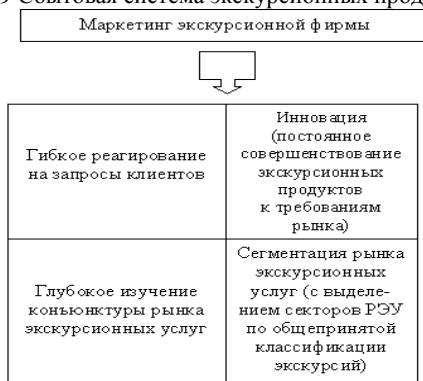


Рис. 10 Основные принципы маркетинга экскурсионной фирмы

Рис.10 показывает, что маркетинг экскурсионной фирмы опирается на глубокое изучение конъюнктуры рынка экскурсионных услуг и его сегментацию, гибкое реагирование на запросы клиентов, инновации, которые и составляют базу для его реализации.

Разработанные схемы могут быть в случае необходимости дополнены при изменении или расширении курса.

Выводы: использование разработанных схем при преподавании дисциплины «Основы экскурсионного дела» позволит оптимизировать восприятие изучаемого курса, улучшить запоминание наиболее важных моментов, заложить базу последующего их использования в практической деятельности в организации экскурсионного бизнеса.

національних культурних надбань та віри української нації, сприяла створенню цілеспрямованої загальної національної освіти [1].

Узагальнюючи теоретичні аспекти формування світогляду особистості ми вивчали філософсько-педагогічні погляди окремих просвітителів минулого України. Серед них почесне місце належить Г.С. Сковороді (1722–1794). Його філософські, літературно-публіцистичні, педагогічні твори мали великий вплив на розвиток вітчизняної науки про освіту і виховання. Він виступав як виразник ідей формування світогляду у патріотично-гуманістичному вихованні.

Г.С. Сковорода є першим із видатних педагогів минулого в Україні збагнув велике значення народної педагогіки та сказав про неї своє авторитетне слово. Він відстоював твердження про здатність простого народу до самостійної педагогічної творчості, доводячи, що правильне виховання свідомості особистості криється в природі самого народу, як вогонь і світло в кремені.

Аналізуючи процес формування педагогічних ідей Сковороди, декотрі дослідники, ігноруючи той факт, що джерело цих ідей складала, головним чином, народна педагогіка, наголошують, насамперед, на тому, що український просвітитель захопився гуманізмом античного світу. Інші автори підкреслюють вплив Я.А. Коменського на Г.С. Сковороду. Деякі ж історики педагогіки взагалі заперечують вплив на нього західноєвропейських педагогів-класиків XVII–XVIII ст., заявляючи, що Сковорода не був ознайомлений з їхніми працями.

Розв'язуючи корінні соціально-патріотичні проблеми, Г.С. Сковорода ставив, передусім, завдання виховати людину – громадянина. Ґрунтувалося це завдання на широко проповіданій теорії природного права людської особистості на гідний її спосіб життя. Вчення про „природне право” було для тогочасних прогресивних педагогів спільним джерелом, з якого виводилась ідея природовідповідного (за термінологією Сковороди – „сродного”, спорідненого) виховання.

З точки зору Г.С. Сковороди, кожна людина повинна займати певне місце в суспільстві не за багатством чи знатністю, а за „сродністю”, тобто відповідно до своїх природних задатків, що виявляються й розвиваються у процесі діяльності. При цьому в розвиткові природних сил і можливостей людини особливо великого значення надавалося озброєнню знаннями і вільній творчій праці.

Після Г.С. Сковороди народну педагогіку обрав об'єктом своїх спостережень педагог, просвітитель, письменник О.В. Духнович. Дбаючи про формування світогляду молоді в патріотичному дусі, він надавав великого значення збиранню, запису, виданню усної народної творчості. Він розглядав фольклор як важливий засіб вивчення „народного духу”, поширення ідей народності. Звертаючись із закликком збирати фольклорні матеріали, Духнович пояснював: „Найбільший скарб народності завжди зберігається в переказах простого народу..., тому ми маємо намір видати народні пісні, щоб легше могли пояснити давні звичаї”. У своїй найголовнішій праці „ Народна педагогія на користь училищ й вчителів

сільських” (1857р.) він стверджує думку про роль національної освіти і виховання у формуванні світогляду особистості: „Рідні мої! Освіта потрібна в житті народу, бо народ без освіти не може називатись народом... Подбайте про освіту дітей ваших, бо в них майбутнє народу, майбутнє життя” [13].

В основі ідеї формування світогляду особистості О.В. Духновича лежить думка про те, що українці повинні мати школи з рідною мовою навчання, побудовані у відповідності з потребами і національними традиціями народу. Головне завдання полягає в тому, щоб виховувати дітей у душі патріотизму і національної гордості, в душі любові до свого народу, на ідеях миру. Це завдання школа зможе виконати лише при умові, коли вихователями дітей будуть не чужинці, а представники народу, здатні прищепити дітям любов до своєї народності.

В педагогічній спадщині К.Д. Ушинського, Т.Г. Шевченка, Лесі Українки, Франка ідеї формування світогляду мають яскраво виражене забарвлення, співвідносяться з ідеями створення високоморального суспільства, боротьби за мир та незалежність, взаєморозуміння між людьми.

В ХХ столітті боротьба за власне бачення та перебудову світу набула окремих форм насильницьких дій типу світових та громадських війн, революцій, геноциду. Нетерпимість небезпечно деформувала традиційну стійкість моральних норм суспільства.

Багато в чому саме через це проблеми, закликані окремими специфічними протиріччями суспільно-політичного, соціально-економічного, демографічного, етнічного та культурного характеру, стали глобальними. Вирішення їх – процес складний та болочий ще і тому, що існує досить значний розрив у забезпеченні якості та рівня життя представників різних народів та країн [4, с. 10-15].

Основну проблему – миру і життя на Землі, викликану загрозою третьої світової війни з застосуванням зброї масового знищення – людству вдалося зняти з порядку денного. Закінчилась „холодна війна”, в кінці 1980-х років у світі відбулися серйозні геополітичні зміни. Однак, разом з тим загострилися інші загрози людству, які мають характер глобального виклику людського суспільства самому собі.

Одна з них – конфронтаційність масової свідомості великих груп людей, яка породжує „образи ворогів” на рівні етнічної та соціальної свідомості. Замість образу „зовнішнього ворогу” на фоні ідеологічних установок суспільної свідомості почали швидко розростатися образи „ворогів внутрішніх” – за ознаками раси, національності, культури, конфесії, стилю життя та поведінки, суспільного достатку та соціального походження. Локальні війни і конфлікти перетворюються в загрозливий фактор всього світового життя, загострюючи становище в різних регіонах планети і призводячи рішення проблем місцевого значення до жорстоких конфліктів [4].

Після розпаду Радянського Союзу в багатьох новоутворених окремих незалежних державах, в тому числі і в Україні, склалася суперечлива

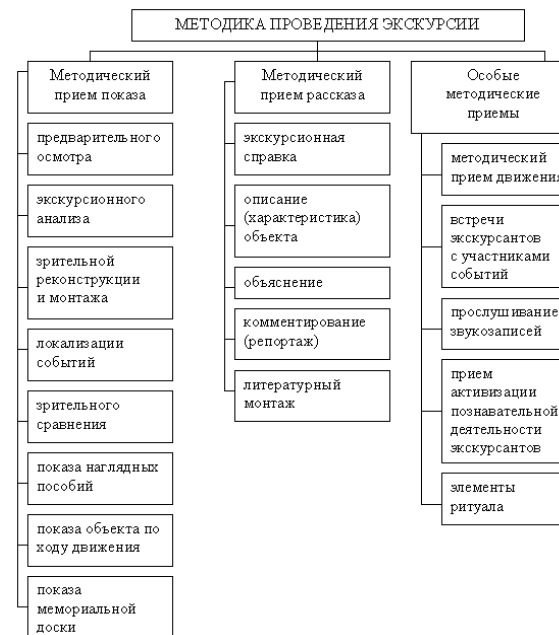


Рис.7 Составляющие части методики проведения экскурсии

Сложность запоминания в теме 6 «Организация экскурсионного обслуживания» представляют, как показывает опыт, экскурсионные возможности фирмы в связи с местностью оказания услуги «экскурсия». Наиболее удобно представить их в виде пяти приблизительно равновесных секторов, вписанных в окружность (рис.8).



Рис.8 Экскурсионные возможности

В теме 7 «Маркетинг экскурсионных услуг» в виде иллюстративного материала следует отобразить сбытовую систему экскурсионных продуктов (рис.9) и основные принципы маркетинга экскурсионной фирмы (рис.10).

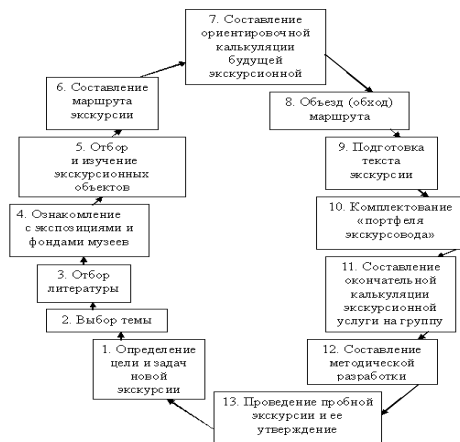


Рис.5 Этапность подготовки новой темы экскурсии



Рис.6 Уровни технологического процесса методической части экскурсии

Схема показывает соответствие объема работы, выполняемого на соответствующих уровнях технологического процесса методической части экскурсии.

В пятой теме «Методика проведения экскурсии» следует в виде схемы (напоминающей «дерево решений») представить составляющие части методики проведения экскурсии (рис.7), где каждый нижеследующий блок раскрывает подробнее содержание методических приемов показа и рассказа, особых методических приемов, формируя у обучающихся целостный образ.

картина розвитку суспільної самосвідомості, яка поєднує прагнення до відродження і нового розвитку цінностей традиційної, національне оформленої народної духовної культури з паралельним проявленням тенденції до уніфікації та стандартизації масової культури з модернізованою системою культурних запитів і потреб. Саме ці тенденції свідчать про ріст та становлення якісно нової свідомості людей, основною метою яких є створення світу більш гуманного, людяного для кожної особистості. Досягненню цієї мети покликані служити, перш за все, освітні навчальні заклади.

В рамках руху за виховання в душі миру в 70-х роках нашого століття були висунута концепція „виховання в цілях розвитку”. В зв'язку з цим вчені окремих країн почали досліджувати окремі питання цієї актуальної проблеми. В 1974 році Генеральна конференція ЮНЕСКО прийняла „Рекомендації про виховання в душі міжнародного співробітництва і миру, і виховання в душі поваги прав і основних свобод”, в 1979 році Організацією Об'єднаних Націй з ініціативи Польщі була прийнята Декларація про виховання народів в душі миру. В багатьох країнах світу продовжується розробка цієї концепції, проводяться міжнародні конференції та конгреси [2, с. 81-82].

В зв'язку з Міжнародним роком миру (1986 р.) 23-тя сесія Генеральної конференції ЮНЕСКО затвердила план розвитку виховання в душі міжнародного взаєморозуміння, співробітництва і миру. Основним завданням Міжнародного року миру був „рух ідеалів миру”. Формування нової свідомості особистості, орієнтована на мирне взаєморозуміння між людьми різних народів та діалог культур, повинне бути вільним від стереотипів. Для цього школи повинні „стати чистилищем і одночасно оранжереями по вихованню миролюбства в кожній людині” [11, с. 132].

Клаус Рейнбайн (професор Марбурзького університету, директор Інституту виховних наук) одним із перших у ФРН почав розвивати новий напрямок у педагогіці – формування світогляду особистості в душі миру. Активний борець проти геології нацизму і неофашизму багато зробив і продовжує робити для послідовної гуманізації школи Німеччини. Його книга „Суспільне виховання – шляхом вирішення протиріч” (1980) широко визнана в колах демократичної громадськості [12, с. 137-143].

Саме в цей період по-новому осмислюється педагогічна спадщина видатного польського педагога ХХ ст. Януша Корчака, який закликав не піддавати насильству душу, а уважно придивлятися до законів природного розвитку кожної дитини, особливостей, побажань, потреб. Вихователь, на думку Корчака, повинен формувати світогляд дитини, виховуючи її. На його погляд, тільки педагогіка виховання зможе змінити світ, зробити людину красивою.

Я. Корчак пристрасно виступає проти фізичного та духовного насильства над людиною. Внутрішньою потребою було його бажання прийти людям на допомогу, перш за все тим, хто знаходиться в крайній нужді, в безвихідному становищі. В цьому розумінні світу та людини в

життєвій філософії Я. Корчака лежать глибокі мотиви його творчості, педагогічної діяльності, заснованої на гуманістичних ідеалах [8].

Погляди Я. Корчака значною мірою пов'язані з педагогічною виховною концепцією А.С. Макаренка, який багато зробив для поширення гуманістичних ідей в практичній діяльності шкіл. Підхід А.С. Макаренка до процесу формування світогляду дітей, зокрема, його військово-патріотичний аспект, має актуальне значення і займає першочергове місце у навчально-виховній роботі сучасних вчителів, у розкритті і допомозі учням усвідомити почуття гордості та пошани до Збройних Сил України, підготовці себе до служби в армії, до захисту своєї рідної держави. Педагог вважав, що формування світогляду кожної особистості є формуванням майбутньої історії не тільки рідної країни, а і усього світу [9].

Проводячи дослідження, ми звернули увагу на теорію навчання з метою зменшення насилля і розвитку високих моральних якостей, яку висуває американський вчений М. Липман. Він стверджує думку про те, що коли справа доходить до навчання, недостатньо просто культивувати безпосередні емоційні реакції особистості. Замість цього слід допомогти молоді викоринувати негативні моральні якості, використовуючи її власний досвід; переконання за допомогою аргументів та риторичних прийомів; вертання до розуму [10, с. 141-157].

В умовах колишньої тоталітарної системи освіти проводились окремі заходи з питань формування світогляду особистості. Окремі вчені-педагоги (Бабанський Ю.К., Кабатченко М.В., Кондратюк П., Заслуженюк В.С., Меліна С.І., Мітіна В.С., Соколова Е.С., Сухомлинські О. В., Філонов Г.М., Яркіна Т.Ф. тощо) розпочали досліджувати деякі питання, але, незважаючи на розробленість різних аспектів проблеми, потрібна копітка і спільна дослідна робота сучасних вчених-педагогів та практичних працівників, яка б привела до бажаних результатів.

Таким чином, спираючись на видатні історичні твори педагогічної думки вітчизняних та зарубіжних вчених, ми прийшли до **висновку**, що формування світогляду особистості базувалося на чотирьох аспектах: розвитку в особистості загально позитивних рис, гуманістичних почуттів та переконань; любові до власної Батьківщини, до життя взагалі у всіх її формах прояву; поваги до кожної особистості, культури і традицій інших народів; вихованні в душі міжнародного взаєморозуміння, співробітництва і миру.

Резюме. У статті в історичному аспекті аналізуються політичні, моральні, естетичні, правові, релігійні погляди видатних вітчизняних та зарубіжних вчених на формування свідомості особистості; розглядаються категорії „світогляд”, „духовна культура”, „моральне виховання”.

Ключові слова: світогляд, духовна культура, моральне виховання.

Резюме. В статье в историческом аспекте анализируются политические, моральные, эстетические, правовые, религиозные взгляды выдающихся отечественных и зарубежных ученых на формирование сознания личности; рассматриваются категории „мировоззрение”, „духовная культура” „нравственное воспитание”.

індивідуального плану дає керівник секції або старший екскурсовод по итогам роботи екскурсоводів за квартал).

В темі 3 «Підготовка екскурсій» при раскрытіі вопроса «Общее понятие методики. Основы экскурсионной методики» следует схематично представить взаимосвязь и соподчиненность метода, методик, методологий (рис.4), так как именно их взаимовключение и взаимовлияние вызывает трудности в восприятии у студентов.

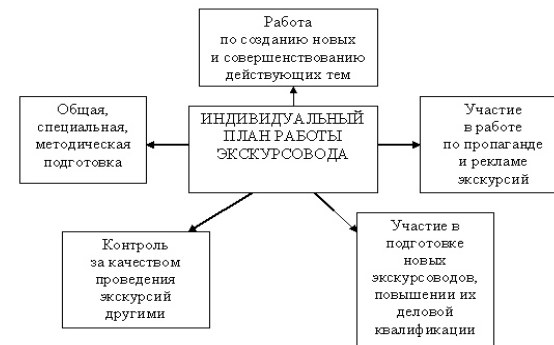


Рис.3 Схема разделов индивидуального плана экскурсовода

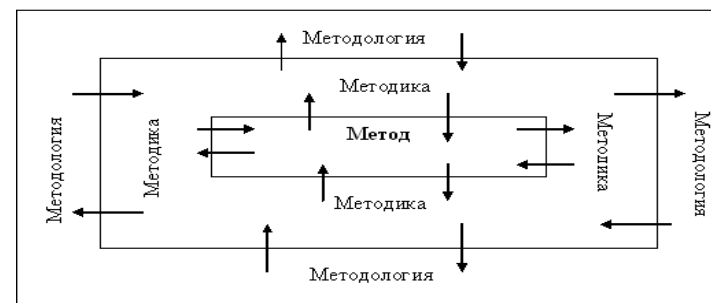


Рис. 4. Взаимная подчиненность метода, методик, методологий

Етапність підготовки нової теми екскурсії можна смоделировать в виде последовательного тринадцяти-етапного цикла (рис.5), наглядное восприятие которого оптимизирует его запоминание обучающимися.

В четвертой теме курса «Проектирование услуги «экскурсия» в виде схемы рационально представить технологический процесс методической части экскурсии (рис.6).

(экскурсантов, экскурсоводов (гидов), гидов-индивидуалов экскурсагентов, экскурсорганизаторов (турменеджеров), экскурсионных фирм (бюро) или отдельных экскурспредпринимателей, контрагентов, государственных органов контроля и надзора), объекта экскурсионного отношения (соответствующая информация о туристских ресурсах, выраженная в программе (маршруте), сообщениях (рассказе) и показе экскурсоводом, то есть в ходе экскурсии – кратковременном тематическом маршруте с целью посещения достопримечательностей, иных объектов туристского интереса) и средств удовлетворения интересов участников рынка экскурсионных услуг (стоимости (потребительская) и цена (реализации) экскурсионной услуги (экскурсии), экскурсионная услуга – экскурсия имеет конкретную привлекательность, интеллектуально-познавательную и иную значимость для покупателя, потребителя (будущего экскурсанта)).



Рис.1 Последовательность этапов формирования экскурсионного дела

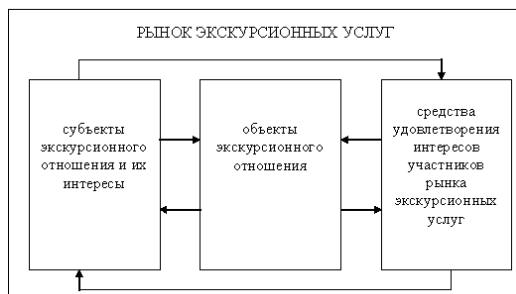


Рис.2 Составные части рынка экскурсионных услуг

Для преподавания темы 2 «Экскурсовод – центральная фигура на экскурсии», с точки зрения менеджмента, следует сформировать схему индивидуального плана экскурсовода (рис.3).

Цель рис.3 (схема разделов индивидуального плана экскурсовода) – показать, что план не включает фактическое проведение экскурсий, а направлен на профессиональный рост экскурсовода; соответствующие приведенные разделы могут варьироваться в зависимости от целей и задач, стоящих перед экскурсионной фирмой. (Заключение о выполнении

Ключевые слова: мировоззрение, духовная культура, моральное воспитание.

Summary. In the article in a historical aspect the political, moral, aesthetically beautiful, legal, religious looks of prominent domestic and foreign scientists are analyses to forming of consciousness of personality; categories are examined „world view”, „ spiritual culture” „, moral education”.

Keywords: world view, spiritual culture, moral education.

Література

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко / – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Головатенко А.Ю. Воспитание в духе уважения к правам народов, правам и свободам личности: Материалы педагогического проекта «Воспитание в духе прав человека в мире без войн». Центр педагогики мира. – М., 1994. – С. 81-82.
3. Гончаренко С. Украинський педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Декларация про принципи міжнародного права, які стосуються дружніх відносин і співробітництва держав відповідно до Статуту Організації Об'єднаних Націй. Прийнята 24 жовтня 1970 р. Генер. асамблеєю на знак 25-ої річниці ООН / ООН Управління загальної інформації. – Нью-Йорк: ООН, 1971. – 16 с.
5. Журавковский Г. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Учпедгиз, 1940. – 638 с.
6. Концепція формування світогляду громадянина України. – Освіта, 1996. – 29 листопада.
7. Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України // Освіта, 1990. – №11. – С. 3-8.
8. Корчак Я. Избранное. – К.: Рад. школа, 1988. – 528 с.
9. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 366 с.
10. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Педагогика ненасилия – гуманизм в действии: Материалы педагогического проекта «Гуманизация исторического образования и его роль в воспитании в духе мира» Центр педагогики мира. – М., 1993. – С. 140-158.
11. Приоритеты современной педагогики: Мир – Экология – Сотрудничество: Материалы международного педагогического проекта Р. Е. А. С. Е. // Международное движение «Педагоги за мир и взаимопонимание». Центр педагогики мира. /Под ред. Е.Сokolовой, сост. В. Митина. – М., 1993. – 160 с.
12. Рейнбайн Н. Работа скорби: Мысли немецкого педагога, дир. ин-та воспит., наук о воспитании в духе мира // Советская педагогика. – 1990. – № 10. – С.137-143.
13. Стельмахович М.Г. Мудрість народної педагогіки. – К.: Знання, 1971. – 46 с.
14. Этика: Учебник / Под ред. А.А. Гусейнова и Е.Л. Дубко. – М.: Гадарика, 1999. – 496 с.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 377

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНИНА УКРАЇНИ

Гурова Олександра Миколаївна, доцент кафедри менеджменту і маркетингу

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», г. Ялта

Постановка проблеми. В сучасних умовах в Україні є актуальною проблема національного виховання. Слід зазначити, що держава перетерпіла ряд негативних змін, що стосувалися, насамперед, факторами фінансово-бюджетного характеру. Але, незважаючи на кризову ситуацію в Україні, система освіти продовжує створювати належні умови для духовного розвитку кожного громадянина. Про забезпечення формування патріота України, який чітко орієнтується в сучасних реаліях йдеться у Національній Доктрині розвитку освіти України у XXI столітті: „Освіта

виховує громадянина і патріота України, прищеплює любов до української мови і культури, повагу до народних традицій. Вона підпорядкована формуванню системи національних інтересів як головних пріоритетів світоглядної культури особистості і разом з тим сприяє оволодінню багатствами світової культури, вихованню поваги до народів світу» [1; 4].

Все це накладає особливі вимоги до національного виховання молоді.

Метою статті є аналіз історичного досвіду національного виховання особистості в Україні.

Аналіз останніх досліджень. Спираючись на філософські, педагогічні, психологічні дослідження, сучасні дослідники активно шукають шляхи поліпшення національного виховання особистості. Вагомий внесок у розв'язання цієї проблеми внесли І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, І.А. Зязюн, М.Г. Стельмахович, О.М. Сухомлинська, Б.Г. Чижевський тощо Шляхи, засоби і методи національного виховання у процесі спільної діяльності учнів висвітлюються в роботах Л.В. Біркун, Н. Браташ, Л.К. Ветліченко, І.М. Іонової, О.Л. Калашникової, О.В. Матвієнко тощо

Методологічною основою дослідження є відповідні документи і матеріали державних установ, Закон України „Про освіту”, Державна програма „Освіта” (Україна XXI ст.), Закони України, Цільова комплексна програма „Вчитель”; Постанова Верховної Ради України „Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні”; філософські, психолого-педагогічні праці вітчизняних вчених (Х.Д. Алчевської, І.Д. Бега, М.Й. Боришевського, Ю.П. Болотіна, Б.Д. Григченка, І.А.Зязюна, А.С.Макаренка, М.М. Окси, М.Г. Стельмаховича, О.М.Сухомлинської, В.А. Сухомлинського, І.Я. Франка, Б.Г. Чижевського і ін.).

Виклад основного матеріалу. Вивчення історичного досвіду виховання особистості в Україні дає нам уявлення про стан національного виховання, починаючи з найдавніших часів. Історію розвитку національного виховання в Україні умовно розділяємо на три основних періоди: перший – з IV по XIV ст.; другий – з XV ст. – кінець XX ст.; третій – початок XXI ст.

Перший етап — становлення української патріотичної свідомості, що охоплює період з IV по XIV ст.

Любов до землі й навколишньої природи у давніх слов'ян виражалась в ритуальних подіях: „... Для слов'янина тих часів дім – це нехитре господарство, все життя сім'ї, яка цей "дім" вела. Хата, господарські ями, хлів становили двір – огорожене місце освоєного сім'єю світу, де свої почували себе надійно, якщо все було зроблено правильно: і місце й час вибрані щасливо, і дерево не заборонено звичаєм, і відповідну жертву принесено під час кладки першого вінця, – отже дотримано всіх необхідних ритуалів”, – писав М.Попович [11, с.24-25].

Історичні документи, у яких згадується про древніх слов'ян, характеризують їх як народ волелюбний, звиклий до труднощів і позбавлень, що легко переносить спеку, холод і всілякі незручності похідних умов. Грецький історик Геродот, що спеціально вивчав звичаї і

Цель данной статьи – разработка схем, отражающих суть материала курса «Основы экскурсионного дела», применимых в использовании при преподавании данной учебной дисциплины.

Изложение основного материала. Курс «Основы экскурсионного дела» для руководителей туристских фирм (предприятий, организаций), обеспечивающих проведение экскурсий, как дополнительных услуг, а также студентов менеджерских специальностей туристско-экскурсионной сферы включает семь основных тем, которые не дублируются в других дисциплинах. Это: «Сущность экскурсионного дела», раскрывающая вопросы общего понятия и основных признаков экскурсии; этапов формирования экскурсионного дела; рынка экскурсионных услуг; «Экскурсовод – центральная фигура на экскурсии («десять заповедей» и возможные требования к экскурсоводу; должностная инструкция экскурсовода; планирование работы экскурсовода; **требования для успешного проведения экскурсии**); «Подготовка экскурсии» (современная классификация экскурсий; общее понятие методики, основа экскурсионной методики; методика экскурсионной работы и ее составные части; этапы подготовки новой темы экскурсии); «Проектирование услуги «экскурсия» (основные направления проектирования услуги «экскурсия»; технологическая карта экскурсии; контрольный текст экскурсии; портфель экскурсовода; схема маршрута транспортной экскурсии; технологический процесс методической части экскурсии); «Методика проведения экскурсии» (показ экскурсионных объектов; средства показа экскурсионных объектов; рассказ на экскурсии и его основные приемы; особые методические приемы проведения экскурсий; техника проведения экскурсии); «Организация экскурсионного обслуживания» (общее понятие экскурсионного обслуживания и ряд особенностей организации; видовое разнообразие туров и включаемых в их состав экскурсий, понятие «объема внимания туристов»; требования к руководителям туристской группы (гидов) по организации экскурсионного обслуживания; требования к безопасности и транспортному обслуживанию); «Маркетинг экскурсионных услуг» (понятие и сущность маркетинга; система организации маркетинга; служба маркетинга экскурсионной фирмы; маркетинговые исследования рынка экскурсионных услуг).

Так, в первой, ознакомительной, теме следует акцентировать внимание на том, что собой представляет экскурсия, этапах формирования экскурсионного дела и структуре рынка экскурсионных услуг.

Для этого были разработаны схемы, представленные на рис.1. (последовательность этапов формирования экскурсионного дела) и на рис.2 (составные части рынка экскурсионных услуг). Рис.1 иллюстрирует последовательность этапов формирования экскурсионного дела, показывая своеобразное «ступенчатое» совершенствование, качественно новый переход на последующий уровень развития экскурсионного дела. Рынок экскурсионных услуг как совокупность экономических отношений экскурсионной деятельности может быть представлен в виде схемы, показывающей взаимосвязь субъектов экскурсионного отношения

В настоящее время ощущается острая потребность в нетрадиционном подходе к освещению вопросов экскурсионного дела с позиций рыночной экономики, тенденций максимального удовлетворения потребностей потребителей. Необходимость обновления с учетом накопленного десятилетиями богатого опыта экскурсионной деятельности и систематизации подходов к экскурсионному делу очевидна. Здесь главный момент новизны состоит в том, что организаторы экскурсионного дела, как и в целом туризма и всей системы гостеприимства должны быть подготовлены на профессиональном уровне. Нужны единые методологические подходы и большое число высококвалифицированных экскурсионных организаторов, тур-менеджеров в этой индустрии.

Экскурсионное дело может быть основным видом деятельности, или сопутствующим, в результате продуманной диверсификации фирмы, либо объективной необходимостью пропаганды производства фирмы, соответственно продукции или услуг.

При изучении основ экскурсионного дела формируется необходимый круг знаний об организации экскурсионного обслуживания, проведении экскурсии, контроле деятельности экскурсовода и так далее.

Несомненно, знание основ экскурсионного дела позволяет менеджеру любого ранга извлечь из этого массу преимуществ, позволяет показать себя с лучшей профессиональной стороны и возглавляемое им дело, даже если он не будет заниматься экскурсионным обслуживанием.

Раскрытию основ экскурсионного дела в различной степени посвящены учебные дисциплины «История туризма», «Экскурсоведение», «Основы экскурсионного дела». Последний курс наиболее полно в настоящее время дает представление о происходящем в туристских, экскурсионных фирмах и за их пределами, в процессе оказания услуги «экскурсия», с позиции планирования, организации, мотивации, контроля, учета, регулирования, то есть функционального подхода менеджмента.

Однако, сложность восприятия курса для руководителей туристских фирм, предприятий, организаций, обеспечивающих проведение экскурсий, как дополнительных услуг, а также студентов менеджерских специальностей туристско-экскурсионной сферы заключается в отсутствии, так называемого, наглядного материала: схем, которые формируют логично-рациональную структуру принятия информации обучающимися.

Анализ последних исследований и публикаций. На современном этапе законодательную базу, на основании которой осуществляется туристская и экскурсионная деятельность, представляют Законы Украины «О туризме» [2], «О курортах» [1]. Об организации туризма писали М.Б.Биржаков [3], Е.В.Жилевич, А.С.Копанев [6]; географические аспекты формирования туризма изучала И.Ф.Карташевская [7]; Н.А.Гецевич [4], Б.В.Емельянов [5], Б.Е.Райков [8] занимались раскрытием вопросов экскурсоведения, а также методикой и техникой экскурсий. Однако, авторами, к сожалению, не были раскрыты менеджерские подходы к организации экскурсионного дела и не приведены схемы как модель отражения явлений и процессов в изучаемой области.

норови скіфів, указував на їхню щиросердечну шляхетність, відвагу, розум, знання військової справи, безмежну відданість близьким. Патріотизм слов'ян підтверджують слова древнього вождя Атілли, звернені до воїнів перед битвою: „Брати! Доведіть свою хоробрість, доведіть доброту вашої зброї... Смерті не бійтеся! Кому призначено жити, того не зачепить стріла, а кому призначено вмерти, то вмере і в сні” [5, с.20].

Тексти берестяних грамот, уривки з літописів, державні документи свідчать про велику роль національного виховання в житті народів Київської Русі. Виховний досвід багатьох поколінь, що зберігся в усній народній творчості, традиціях, обрядах, зафіксувався свідомістю людини в поняттях про добро і зло, узагальнився в моральних законах, показує шляхи і засоби патріотичного виховання особистості. Діти входили у світ нарівні з дорослими, про що говориться в „Повісті временних літ”.

Під час християнізації України ортодоксальна думка Візантії мала значний вплив на розвиток національно-патріотичних почуттів українського народу, що знайшло відображення у ряді літописів, звернень, повчань

Силою власного прикладу кн. Володимир, св. Антоній і Феодосій Печерський, Нестор-літописець встановлювали нові, досі невідомі для слов'ян моральні цінності: любов до ближнього, самопожертва, усупрощення, недозволеність убивства, що заклало підґрунтя в національно-патріотичне виховання держави.

Сучасний дослідник пам'яток мальовничого мистецтва України Н.В. Давидова, говорить про хоробрість і мужність святих князів Бориса і Гліба: „В одной руке братья держат мечи, оттого что были князья храбрыми воинами” [6, с.18]. В.Ф. Горленко, В.І. Наулко підкреслюють наявність високих патріотичних почуттів у народних уявленнях і віруваннях слов'ян: „Протягом століть народ створював і удосконалював певні морально-етичні норми. Головними чинниками народної моралі споконвічно були повага і любов до вільної праці, ствердження ідеалів добра, краси, гуманних взаєностосунків, знання свого родоводу, риси високого громадянства” [8, с.244].

Тому й ординська навала не мала можливості гальмувати розвиток національно-патріотичної свідомості слов'янського народу, про мужність якого оповідає „Сказание о разорении Рязани Батыем”. У „Ізборнику” відзначається, що патріотичні почуття слов'ян виражалися в щирій любові до свого народу, вітчизні. Аналізуючи сутність сказання "Слово о великом князе Дмитрии Ивановиче и о брате его, князе Владимире Андреевиче" можна виділити фрагмент тексту, що свідчить про щире любов до землі.

Таким чином, у перший період оформилася і закріпилася патріотична основа української національної самосвідомості. Прийняли остаточну форму поняття про сенс існування народу, його ідеалів особистого, сімейного, суспільного і державного життя.

Другий етап — період боротьби українського народу за волю і незалежність. Його хронологічними рамками є обмеження української автономії в результаті релігійної унії Польщі з Великим князівством

Литовським, з одного боку, з іншого – 16 липня 1990 р., коли Верховна Рада прийняла історичний документ – Декларацію про державний суверенітет України.

Історичні події України у рамках окресленого періоду зумовили формування національно-патріотичної ідеї українського народу. На думку Б. Кухти, саме на цьому етапі у свідомості українства формується поняття „вітчизна” – Україна. З цим поняттям деякі автори пов'язують патріотичні обов'язки [9].

В.І. Наулко повідомляв, що українське населення намагалось врятуватися від переслідування та гноблення польських феодалів. Певні умови до вступу у козацьке військо окреслював М.Попович. Головним було те, що кожний бажачий повинен був бути православним, неодруженим, пройти фізичне та моральне випробування, присягнути королеві і говорити лише українською мовою. Запорізька Січ, як доступна кожному військова структура, охоплювала найширші кола народу, що сприяло єднанню, братерським взаєминам – „причетність до вільного братського союзу” [11, с.170]. Усілякі спроби ворогів зломити козаків духовно і фізично закінчувалися безуспішно. Шляхтичам, які прагнули знищити козаччину до кінця, легше було помститися на взятих в неволю ватажках, яких держали по-козацькі, тобто з застосуванням нелюдських катувань під час дізнань. Карали й убивали гайдамак різними способами: відтинали голову, руку чи ногу, вшали, били різками, четвертували, спалювали, саджали на кіл. Неймовірною жорстокістю відрізнялися шляхетські суди стосовно козацьких проводирів. Так, Северин Наливайко переніс допит, знущання тюремників, тривалі катування, а уночі воїни не давали йому спати, будячи обухом сокири. Козаки вмирили гідно, показуючи повне презирство до катувань. Їх фізичні і духовні здібності приводили шляхтичів у трепіт, тому вони часто припиняли криваві розправи, боячись небажаних прикладів.

Слава народних героїв Северина Наливайко, Петра Сагайдачного, Богдана Хмельницького, Івана Сірка, Семена Палія, Максима Залізняка Івана Гонти й ін., овіяних ще при житті легендами, вийшла далеко за межі України. Їх імена, відомі представникам королівських сімей і європейських дипломатів, викликали захоплені відклики одних і приводили в трепет і жах інших. До них з надією йшли тисячі поневолених людей різних національностей, зв'язуючи свою долю і майбутнє своїх дітей. Запорізькі козаки навіки ввійшли в народну пам'ять, стали героями багатьох історичних пісень, дум, художніх творів. Палкий український патріотизм козаків був могутнім стимулом до державотворчого життя в Україні.

Запорізьке козацтво, будучи символом непохитної волі, мужності і героїзму, впливало на розум і серця підрастаючого покоління. Сила, велич і могутність козацтва були настільки впливовими, що кожний юнак мріяв стати козаком. Існувала ціла система відбору хлопців для козацької служби. Досвідчені козаки перевіряли рівень їх загартованості в витривалості на спеку і холод, дощ і сніг, брак одягу, їжі тощо. Слід зазначити, що у тому, що українці сьогодні є народом, нацією, провідна

2. O'Driscoll James. Britain. The Country and its People: an Introduction for Learners of English. – Oxford University Press, 1995. – 224 p.

3. Education After 16. – London: HMSO Publication Centre, 1995. – 67 p.

4. Education and Training in Britain. – London: Foreign and Commonwealth Office, 2000. – 44 p.

5. European Youth Trends 200. Vulnerable Youth: Perspectives on Vulnerability in Education, Employment and Leisure in Europe. International Expert Report. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2000. – 67 p.

6. Lindley Robert M. The School-to-work Transition in the United Kingdom // International Labour Review, Vol. 135 (1996), No. 2. – P. 159-179.

7. New Labour's Policies for Schools. Raising the Standard? Ed. by Jim Docking. Written by the National Education Policy Course Team, Roehampton Institute. – London: David Fulton Publishers. – 2000. – 210 p.

8. NVQ/SVQ. International Conference, 4-5 November, 1997. – London: Department for Education and Employment and the Scottish Office, 1997. – 39 p.

9. Singh John. Secondary Education in England. Guide to Secondary Education in Europe. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1995. – 37.

10. Teachers and Trainers in Vocational Training. Vol. 1: Germany, Spain, France and the United Kingdom. – Luxembourg: CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training, 1995. – 190 p.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 371

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ СХЕМ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ЭКСКУРСИОННОГО ДЕЛА»

Лукьянова Елена Юрьевна

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. Туризм является продуктом длительного исторического развития и в настоящем тысячелетии прочно завоевывает свои позиции. Первые туристские компании, занявшиеся организацией экскурсий, поездок и путешествий, появились в Европе в середине 19 века. Практически через 100 лет, в период формирования мирового хозяйства и международного рынка, роста международной торговли и появления новых средств транспорта начинает активно формироваться и рынок туристских услуг.

Массовый характер и высокие темпы роста туризма способствовали созданию индустрии, занятой привлечением, размещением и обслуживанием туристов. Экскурсия (от латинского слова *excursio* – поездка) прочно занимает место в ней и становится неотъемлемой частью рынка туристских услуг. Постепенная сегментация приводит к формированию рынка экскурсионных услуг.

Для потребителей туристских услуг экскурсия, играя в основном познавательную роль, становится столь необходимой, как, к примеру, сам процесс рекреации в ходе любого туристского путешествия (поездки, похода и прочее). В тоже время для экскурсионных фирм, компаний, организаций и отдельных предпринимателей, оказывающих экскурсионные услуги – это сфера не только приложения капитала с последующим получением прибыли, но и направление деятельности по удовлетворению потребностей покупателей этого специфического товара, каким является экскурсия.

Кваліфікація “Діяльність у галузі виготовлення шкіряних виробів” включає як систему обов’язкових загальних знань й навичок, що застосовуються в цій галузі, так і два або три додаткових курси для отримання знань у таких вузькопрофільних напрямках як: компоненти машинного шиття у шкіряній галузі; компоненти оздоблювання та машинні форми; кроєння вручну для виробництва шкіряних виробів і т.д.

Бізнесові кваліфікації розробляє сертифікаційний орган – “Екзаменаційна Рада з комерційних кваліфікацій (ЕРКК)”. Ці кваліфікації розподіляються на чотири рівні, а отримати їх можна навчаючись протягом року у 800 центрах не тільки Великої Британії, а й усюю Західної Європи. До бізнесових кваліфікацій, що пропонує ЕРКК, відносяться такі, як: адміністрування та секретарство; бухгалтерський облік; бізнесова англійська мова; бізнесова статистика та математика; комерція та економіка; іноземні мови; інформаційні технології; менеджмент; маркетинг, обслуговування клієнтів та продаж.

Введення професійних кваліфікацій зробило професійне навчання доступнішим для молоді – збільшився відсоток молодих людей, які отримали найвищі рівні НПК та ЗНПК, а також тих, які отримавши кваліфікації найнижчих рівнів, продовжують навчатися для підвищення рівня вмінь та навичок.

Отже, основною ідеєю організації освіти та підготовки молоді у Великій Британії є професійна спрямованість, яка базується на кваліфікаційному підході до структурування змісту освіти. Така специфіка обумовлює відсутність загальнонаціональних уніфікованих навчальних планів та програм на рівні старшої школи та вище – навчальні заклади мають значну свободу у структуруванні змісту освіти і єдиною вимогою у цьому контексті є забезпечення молоді можливостями для підготовки та складання іспитів для отримання відповідних кваліфікацій.

Надзвичайно важливим є гнучкість та взаємодоповнюваність системи – британці мають можливість переходити з одного напрямку на інший для набуття різного плану кваліфікацій, навчаючись протягом усього життя.

Резюме. Стаття присвячена підходам до розвитку змісту освіти у Великій Британії у напрямку кваліфікаційної спрямованості, необхідність якої стала очевидною, починаючи з 80-х років XX століття.

Ключові слова: освіта, зміст, Велика Британія

Резюме. Стаття посвящена підходам к развитию содержания образования в Великобритании в направлении квалификационной направленности, необходимость которой стала очевидной, начиная с 80-х годов XX века.

Ключевые слова: образование, содержание, Великобритания

Summary. The article is devoted approaches to development of maintenance of education in Great Britain in the direction of qualifying orientation the necessity of which became obvious, since 80th of XX age.

Keywords: education, maintenance, Great Britain.

Література

1. Локшина О.І. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи. – К.: КМУВ ім. Б.Грінченка, 2002. – 52 с.

роль належить козацтву, які відстоювали свободу, гідність і честь України як незалежної держави

Виконуючи вірозахисну місію, козаки прагнули звільнити вітчизну від поневолення, позбавити від найтяжчого іноземного ярма, з’єднати воедино українські землі і ствердити непорушність традиційних вільностей Запоріжжя. Козацький рух на Україні був однією з найяскравіших сторінок літопису боротьби народу за національну і політичну незалежність.. Тому іноземці часто називали Україну "Козацькою республікою", "Країною козаків", а українців – "козацькою нацією".

Ідея національного служіння батьківщині – ідея самобуття, якої не було в давніх імперіях, що не відрізнялись особливим національним покликанням народу, і навіть у візантійській Церкві. Суть цієї ідеї полягає у тому, що небесна слава здобувається за допомогою жертвування своїм життям за християнський народ і батьківщину. Запорізькі козаки підняли патріотизм, поставивши його на рівень чесноти, що веде до духовного вдосконалення через акт жертвовної любові.

Створення нових форм організації держави (козацько-гетманської), спричинило національне відродження України. Київське братство та група просвітників Києво-Печерської лаври (П. Могила, І.Гізель, Ю.Немирич тощо) відіграли визначну роль у національно-патріотичному піднесенні свідомості народу. Так, П. Могила за допомогою лаврської братії і братських шкіл займався звільненням національних святинь – церков і монастирів (Софійський собор, Видубицький монастир, церква св. Володимира Спаса-на-Берестові) від уніатів. Прагнучи підняти самосвідомість українського народу в його боротьбі за своє визволення, П. Могила звеличував національних героїв, широко послуговався надбаннями української культури, виявляючи при цьому ґрунтовне знання народних звичаїв та обрядів.

Продовжуючи традицію древніх письменників і мислителів, Феофан Прокопович, Лаврентій Гірка, Георгій Кониський, Іван Максимович, Григорій Сковорода, Іван Некрашевич і ін., вносили у свої твори нові риси: народну поезію, історичні пісні, прислів'я і приказки. „У давній українській літературі, – писала Н.М. Гаєвська, – ніхто не зумів так просто і в той же час поетично висловити захоплення природою, як це зробив Г. Сковорода...

Гей, поля, поля зелені,
Зелом, квітком оздоблені!...
Жайворонок над полями!...
Тільки сонце визирає,
Вівчар вівці виганяє...”

У творах Т.Шевченка ми також знаходимо яскравий вираз національно-патріотичної ідеї. Образ матері–України посідає особливе місце в творчості українського поета:

..... Степи мої запродані
Жидові, німоті,
Сини мої на чужині,
На чужій роботі.
Дніпро, брат мій, висихає,
Мене покидає...”

Присвячені героїчним подіям минулого України твори Т. Шевченка "Гайдамаки", "Назар Стодоля". Поет у минулому України бачив не рух сил і подій, а страждання живих людей. На думку І.В. Огородника, Шевченко звертав увагу на традиції, зв'язані з визвольною війною українського народу проти... національного рабства і гноблення [10].

Виховання патріотизму, діяльної любові до вітчизни займає головне місце в системі національного виховання у великого педагога К.Д. Ушинського. Прихильником його поглядів виступає відомий в історії педагогічної думки України М.П. Драгоманов. Він затверджує, що основою патріотичного виховання особистості повинна бути національна культура. У статті "Козацькі традиції на Україні" Драгоманов писав що коли б український народ не був залишений сам на сам інтелігенцією, що „помосковилась і ополячилась”, тоді б козацькі традиції стали б міцною основою для його політичного та соціального виховання, що, у свою чергу, стало б могутнім підґрунтям і для волелюбних прагнень інтелігенції, але трапилось так, що частина тих, що усвідомили (до того ж недавно) необхідність повернення до національності свого народу, незначна, і тому всі розмови про плекання серед українського народу залишків його давньої моральної і політичної культури не мають практичного значення, народ сам зберігав їх, зокрема пісні історичного характеру.

Драгоманов підкреслював, що відняти в українців їх історію було б злочином проти народного духу, нехтування українською історією є політичною помилкою; тому що в цій же історії є такі сторони, знехтувати якими було б страшною моральною помилкою – досить нагадати про героїзм, який не раз виявляв народ малоруський.

Вслід за Драгомановим, прихильниками ідеї національного виховання виступають Х.Д. Алчевська, Б.Д. Грінченко, І.Я. Франко й ін. Так, Франко, відстоюючи українську культуру, відзначає, що інтелігенція не в змозі виховувати народ у дусі патріотизму: „Чи, може, будете вчити народ моральності, чесності та совісності?” [15, с.46].

Історичні кризисні події, що захопили Україну в наступні роки, направили національне виховання народу в русло інтернаціоналізму. Комуністичне виховання в нових умовах було вихованням дисципліни й організованості, вмінням підкоряти свої інтереси інтересам колективу, трудящих усіх соціалістичних країн. Педагоги УРСР А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинський і ін. внесли великий вклад у практику патріотичного виховання підростаючого покоління.

Так, розробляючи теорію і методи комуністичного виховання, Макаренко стосувався проблеми розвитку патріотичних почуттів молоді. На його погляд, особливе місце в патріотичному вихованні особистості займає формування почуттів єдності, дружби, рівності і братерства, що поєднують культури міжнародного спілкування.

В. Сухомлинський однією з основних завдань радянської педагогіки вважав виховання патріотичних почуттів особистості: „Воспитание патриота и гражданина — одна из самых главных и самых сложных задач нашей ... педагогики. Как достигнуть того, чтобы каждый юноша, каждая

экзаменатору. Докази розглядає спеціальний орган з присудження кваліфікацій і при позитивному рішенні робітник отримує НПК. У разі, якщо вміння та навички претендента недостатні для присудження кваліфікації, він заохочується до продовження роботи над підвищенням рівня та до нових спроб в отриманні НПК. Якщо кандидати володіють певними вміннями та знаннями й вже мають конкретний досвід роботи в якійсь галузі, вони мають можливість отримати сертифікат без спеціального навчання.

Усі НПК структуровані: на кожному рівні вони складаються з ряду спеціалізованих напрямків і градацій. Кандидати можуть акредитуватись для окремих напрямків, одержуючи свідоцтво про акредитацію з відповідного напрямку й відповідної градації того чи іншого напрямку, або для цілісного сертифіката НПК.

Система національних професійних кваліфікацій вигідна як для роботодавців, так і для працівників. Для перших позитивом є те, що роботодавці (компанії чи підприємства) визнаються на національному рівні, підвищуються стандарти виконання роботи, оцінювання проводять на робочих місцях, тому зберігається час на відвідання спеціальних екзаменаційних закладів.

Для працівників національні професійні кваліфікації також мають значні переваги – при отриманні нової кваліфікації беруться до уваги попередні вміння й навички; набуття тієї чи іншої кваліфікації сприяє подальшій кар'єрі, відкривається доступ до структурованої та прогресивної системи навчання й підготовки.

Розробкою та впровадженням професійних кваліфікацій та кваліфікаційних стандартів у промисловості займається спеціальний орган "Кваліфікації для промисловості" (КП), заснований у 1990 р., який тісно співпрацює з провідними виробничими галузями у наданні робітникам, що працюють в цих галузях, підтримки до моменту отримання сертифікату.

Серед кваліфікацій КП є, наприклад, "Кваліфікація техніка текстильної промисловості", яка призначена для тих, хто виконує такі операції як: протискування, купажування, очистка та вовняна очистка, кручення, сукання, намотування.

Отримання кваліфікаційного сертифікату "Виробництво швейних виробів" передбачає оволодіння широким спектром знань та вмінь, які потрібні для виробництва одягу, починаючи від кроєння, шиття, прасування та виробництва головних уборів до ручного шиття, пломбування й упаковки. Оскільки ця кваліфікація включає три рівні, вона підходить як для новачків, так і для робітників з досвідом, тому навчання структурується у відповідності з професійним рівнем робітника.

Рівень 1, наприклад, надає фундаментальні знання, які потрібні для роботи у всіх сферах промисловості виробництва одягу. Рівень 2 підходить для тих, хто зайнятий на складних ділянках виробництва, включаючи виробництво головних уборів. Окремо стоїть рівень 3, який заповнює вакуум між промисловим дизайном та виробництвом одягу і призначений для техніків у цій сфері.

технологій й формування вміння працювати.

ЗНПК бувають трьох рівнів: базового, проміжного та високого. Отримання ЗНПК будь-якого рівня надає право працювати або продовжувати навчання.

Базовий рівень ЗГПК отримує молодь 14-16 років, опановуючи Національний навчальний план (*National Curriculum*) на денній формі навчання протягом двох років.

Проміжний рівень потребує рік денного навчання, а високий – два роки. Високий рівень ЗНПК відкриває доступ до вищої освіти.

Сертифікати ЗНПК структуровані, тому учень може здійснювати навчання ґрадуїовано, від найнижчого (базового) до найвищого рівня, складаючи проміжні тести та тести по закінченню кожного рівня.

Учні у віці 16-19 років, як правило, проходять підготовку для отримання ЗНПК під час денного навчання у загальноосвітніх школах або коледжах, дорослі – без відриву від виробництва у неробочий час. ЗНПК можуть бути загального зразка, заохочуючий та з відзнакою.

Ведення Національних професійних кваліфікацій³¹ стало відповіддю на потреби бізнесу та промисловості. НПК базуються на національних стандартах, розроблених та визнаних промисловими представництвами. Стандарти включають детальний опис того, що робітник повинен знати та вміти робити, щоб вважатися компетентним на робочій посаді.

Існують п'ять рівнів національних професійних кваліфікацій, які відображають увесь комплекс обов'язків, притаманних тій, чи іншій посаді [8]:

Рівень 5	знання, вміння й навички, що потрібні для виконання обов'язків на посаді дипломованого працівника або управлінця вищого рівня
Рівень 4	знання, вміння й навички, що потрібні для виконання обов'язків на посаді технічного працівника або управлінця нижчого рівня
Рівень 3	знання, вміння й навички, які потрібні щоб обійняти технічні, ремісничі посади з наглядовими функціями
Рівень 2	напівкваліфіковані вміння та навички для виконання роботи прикладного характеру
Рівень 1	вміння й навички для виконання елементарної роботи механічного характеру

Для того, щоб отримати національну професійну кваліфікацію робітник повинен продемонструвати на робочому місці, що його рівень компетентності відповідає національним стандартам. Виконання роботи оцінюється екзаменатором. У ролі екзаменатора часто виступає безпосередній керівник, який кожного дня контактує з робітником і який має спеціальну екзаменаторську кваліфікацію. Заздалегідь вони розробляють індивідуальний план діяльності та дотримуються його для підготовки до оцінювання. Останнє може проводитись як у вигляді безпосереднього спостереження за виконанням роботи, так і екзаменування вже виконаної роботи (планів, листів, доповідей тощо). Претендент збирає докази своєї компетентності у спеціальну папку та представляє їх

девушка дорожили святинею, бережно несли ее в своем сердце, чтобы Родина была для каждого тем ярким светом, который озаряет все другое, чтобы весь окружающий мир и — главное — самого себя человек видел только при этом свете?" [13, с.172]

Третій етап в історії розвитку патріотичного виховання — відродження української національної самосвідомості. Дослідники І.Д. Бех, М.Й.Боришевський, І.А. Зязюн, М.Г. Стельмахович, О.М. Сухомлинська, Б.Г.Чижевський тощо стверджують, що виховні можливості національної ідеї, мистецтва і культури у педагогічній роботі невичерпні, а розвиток відповідального громадянина сучасної держави безпосередньо зв'язаний з системою національних цінностей, що повинні бути запроваджені у систему освіти молоді: „З утворенням у 1991 р. Української держави, - пише В.О. Сухомлинська, - почалася розбудова нового шкільництва, одне із завдань якого – формування національних ціннісних орієнтацій, національної свідомості та самосвідомості як цінності... Новий зміст нової української школи покликаний формувати у дітей почуття патріотизму, громадянськості, державницької ідеології...” [14, с.7-8].

І.Д. Бех, стверджуючи, що у реальній практиці національного виховання сучасні педагоги повинні виходити з самоцінності особистості, її духовності і суверенності, підкреслює: „...Мета освіти – формувати людину як особистість, творця самої себе і навколишніх умов” [2, 9]. М.Й. Боришевський, виділяючи громадянські якості особистості, пише, що розвиток національної свідомості є важливою складовою у системі патріотичного виховання: „Вболівання за долю Батьківщини, потреба віддавати всі свої сили, талант служінню співвітчизникам, почуття відповідальності за сучасне й майбутнє нації, держави – реальні вияви громадського обов'язку” [3, с.23].

І.А. Зязюн, вказуючи на проблему національного виховання молоді України, підкреслює, що інтеграція освіченої та вихованої особистості у всі сфери життя сприяє благу суспільства. „Розвивати молодь, – пише І.А. Зязюн, – означає посилювати інноваційний, творчий потенціал підрастаючого покоління, закладати основи майбутнього благополуччя, нагромаджувати сили для прискореного виходу України з кризового стану” [7, с.45]. М.Г.Стельмахович, досліджуючи виховні цінності підрастаючого покоління в Україні, стверджує, що національна система виховання повинна продовжувати й розвивати національний дух особистості: „... мудрість нашого народу йде від діда-прадіда, вітця-матері, родини, рідної оселі й материнської мови, землі-годувальниці, від ясного неба і світлого сонця, матінки-природи, від доброго серця й щирої душі, глибоких людських почуттів і переживань, кришталевої чесності й людяності, світлої духовності, сердечної любові до дітей, духу Матері-України” [12, с.131].

Б.Г. Чижевський, характеризуючи національну систему виховання в умовах державотворчого процесу в Україні, вказує, що система патріотичного виховання базується на поєднанні освіти і національної культури та розглядається як гарант демократичності суспільного устрою. Побудова демократичного суспільства, на думку вченого, базується „на

³¹ У Шотландії еквівалентом є Шотландські професійні кваліфікації – *Scotland's Vocational Qualifications (SVQs)*, запроваджені у 1989 р. Шотландською радою професійної освіти.

національній ідеї, любові до Вітчизни, класичній культурі і спрямовується у площині Я-концепції особистості, творчої особистості, громадянина, патріота України” [16, с.82].

Таким чином, можна зробили **висновок**, що в основі національного виховання в Україні лежить національна ідея – складний соціально-політичний, морально-етичний і психологічний феномен. Специфічним чином відображаючи явища життя, національна ідея виражає мету і реальні потреби всього народу, сприймається в свідомості як засіб і форма вираження почуттів та інтересів. Підкреслимо, що серед громадянських цінностей людини центральне місце повинні посідати національно-патріотичні почуття, що характеризують ставлення людини до свого народу і рідної землі, рівень готовності особистості до трудового і героїчного подвигу в ім'я Батьківщини. Особливої ваги ці почуття набувають у наш час, коли Україна розв'язує складні завдання національного відродження і державотворення.

Резюме. В статті аналізується історичний досвід українського національного виховання, виявляються етапи розвитку патріотичного виховання в Україні.

Ключевые слова: національное воспитание, патриотическое воспитание, гражданские ценности.

Резюме. У статті аналізується історичний досвід українського національного виховання, виявляються етапи розвитку патріотичного виховання в Україні.

Ключові слова: національне виховання, патріотичне виховання, громадянські цінності.

Summary. Historical experience of Ukrainian national education is analysed in the article, the stages of development of patriotic education come to light in Ukraine.

Keywords: national education, patriotic education, civil values.

Література

1. Національна Доктрина розвитку освіти України // Освіта. – 2002. – № 26 (24 квітня – 1 травня). – С. 2 – 4.
2. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської, ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П. Сеульського, упор. О.М. Павліченка. – К., 1997. – С. 8 - 11.
3. Боршівський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської, ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П. Сеульського, упор. О.М. Павліченка. – К., 1997. – С. 21-25.
4. Гаєвська Н.М., Коломиць В.В. тощо Українська література. Письмовий та усний екзамен / За ред. проф. Н.М. Гаєвської. – К.: Вирій, Магістр – S, 1998. – 384 с.
5. Гнеденко А.М., Гнеденко В.М. За други своя или все о казачестве. – М.: Изд. Междунар. фонда славянской письменности и культуры. АРП Инт. Ко., 1993. – 272 с.
6. Давыдова Н.В. Слово о Борисе и Глебе: Читаем "Сказание и страдание и похвалу святым мученикам Борису и Глебу": Учебное пособие. – М.: МИРОС, 1997. – 112 с.: ил.
7. Зязюн І.А. Молодь напередодні XXI століття / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської, ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П. Сеульського, упор. О.М. Павліченка. – К., 1997. – С. 43-47.
8. Культура і побут населення України: Навч. посібник / В.І. Наулко, Л.В. Артюх, В.Ф. Горленко тощо – 2-е вид., до та перероб. – К.: Либідь, 1993. – 288 с.; іл..
9. Кухта Б.Л. З історії української політичної думки: [Текст лекцій: Навчальний посібник]. – К.: Генеза, 1994. – 368 с.

досягти мінімуму “E”, отримують “N”, що означає – “майже провал” (*narrow failure*). Нещодавно була введена оцінка “super A” для відзнаки особливо блискучих результатів.

Досягнення двох або більше рівнів A надає учню можливість отримання мінімальної кваліфікації, яка зазвичай необхідна для вступу до вищих навчальних закладів.

Курси для отримання рівня AS (додатково просунутого рівня) були введені у 1987 р. з метою розширення блоків дисциплін (природничих або гуманітарних), що традиційно пропонувались для вивчення. Як і при складанні екзаменів після прослуховування курсів рівня A, оцінки виставляють за шкалою A, B, C, D, E (*super A* тут не використовують). Два AS рівня відповідають одному рівню A (відповідно для вступу до університету потрібно набрати чотири AS рівня).

Оскільки Загальне свідоцтво про середню освіту, Загальне свідоцтво про освіту рівня A та Загальне свідоцтво про освіту рівня AS свідчать про набуття учнем знань та вмінь загальноосвітнього (академічного) характеру, вищезазначені свідоцтва дістали назву академічних кваліфікацій.

Дипломи бакалавра та магістра отримують, навчаючись в університетах. Найпоширенішими є: бакалавр мистецтв (з гуманітарних наук – BA (*Bachelor of Arts*)) та бакалавр наук (з природничих наук – BSc (*Bachelor of Science*)); магістр мистецтв (MA) та магістр наук (MSc).

Найвищою академічною кваліфікацією є доктор наук (найчастіше доктор філософії (*PhD*)). Написання докторської дисертації в середньому потребує три роки наполегливої праці на денній формі навчання.

Другим варіантом набуття професії в Англії, Уельсі та Північній Ірландії є денне навчання у коледжах подальшого навчання чи шостих класах середньої школи з метою отримання Загальних національних професійних кваліфікацій (*General National Vocational Qualifications*) або Національних професійних кваліфікацій (*National Vocational Qualifications*).

Третій шлях – це отримання Національних професійних кваліфікацій, працюючи безпосередньо на виробництві чи у фірмі (практичні знання та вміння) з паралельним отриманням теоретичних знань, відвідуючи курси у коледжі або навчаючись у приватного викладача.

Загальні національні професійні кваліфікації (ЗНПК) та Національні професійні кваліфікації (НПК) – складають групу, що отримала назву професійних кваліфікацій.

ЗНПК не передбачають набуття вузьких вмінь для роботи на конкретному робочому місці, а закладають базу професійно-орієнтованих знань та навичок з метою підготовки до входження у світ праці або до системи вищої освіти. Можна говорити про те, що ЗНПК – це сертифікація знань та вмінь, що необхідні для роботи за спеціальностями широкого профілю у таких сферах як бізнес, виробництво, будівництво, наука, охорона здоров'я, туризм, мистецтво та дизайн, довкілля, інформаційні технології, ЗМІ, торгівля та служби обслуговування, соціальна сфера. ЗНПК спрямовані на розвиток навичок спілкування, знання інформаційних

програмах та відповідність потребам вищої освіти і роботодавцям, як і учням, які їх отримують.

Крім того, кваліфікації у Великій Британії розглядаються як інструменти для вимірювання персональних, інституційних, регіональних та національних досягнень і, з огляду на це, їх використовують для визначення обсягів фінансування навчальних закладів.

Сьогодні закінчення обов'язкового навчання²⁹ у Великій Британії підсумовується екзаменами на отримання Загального свідоцтва про середню освіту – ЗССО (*General Certificate of Secondary Education*). Особливістю британської системи освіти є те, що екзаменаційні завдання розробляють незалежні екзаменаційні ради, яких у країні декілька. Місцеві органи влади, або навіть кожна окрема школа самостійно вирішують екзамени якої екзаменаційної ради складатимуть їхні учні. Екзаменаційні ради готують свої програми з кожного предмета, тому уніфікованого випускного екзамену для всієї країни не існує. Хоча теоретично кількість предметів, що виносять на екзамени кожна рада, може бути різною, на практиці, проте, усіх учнів екзаменують з англійської мови, математики та предметів природничого циклу. Крім того, більшість випускників складає ще технологію та одну іноземну мову, зазвичай французьку. Багато учнів екзаменуються також з трьох-чотирьох додаткових дисциплін.

Оцінювання рівня знань, вмінь й навичок відбувається за уніфікованою 7-рівневою шкалою – A, B, C, D, E, F, G – де “G” є мінімумом, що має бути отриманий для внесення до свідоцтва, а “A” – найвищим результатом. Ті, хто не зміг досягти мінімуму стандартів, завершує навчання, не одержавши свідоцтва (1).

У Шотландії еквівалентом Загального свідоцтва про середню освіту є Шотландське свідоцтво про освіту (*Scottish Certificate of Education*), а випускні екзамени розробляє та проводить Шотландська екзаменаційна рада. Знання оцінюють за цифровою шкалою, де “1” – найкращий результат.

Після закінчення обов'язкового навчання перед молодими британцями відкривається декілька шляхів оволодіння майбутньою професією.

Перший, академічний шлях, – навчання у шостому класі середньої школи, у коледжах “шостого класу” або в коледжах подальшого навчання для отримання Загального свідоцтва про освіту рівня A (*General Certificate of Education Advanced level*)³⁰ чи Загального свідоцтва про освіту рівня AS (*General Certificate of Education Advanced Supplementary level*) у віці 18 років та старше.

Для отримання Загального свідоцтва про освіту рівня A (тобто просунутого рівня) учні протягом двох років вивчають курси з двох або трьох споріднених дисциплін (природничих або гуманітарних). Знання і вміння оцінюють за 5-рівневою шкалою – A, B, C, D, E. Ті, хто не зміг

10. Огородник І.В., Огородник В.В., Русин М.Ю., Віденко В.Ф. Філософська думка східних слов'ян: Бібліографічний словник /Наук. ред. Л.В. Губерського. – К.: Парламентське вид-во, 1999. – 328 с.

11. Попович М.В. Нарис історії культури України. – 2-е вид., випр. – К.: “АртЕк”, 2001. – 728 с.: іл.

12. Стельмахович М.Г. Виховні цінності традиційної української родини / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. /За заг. ред. О.В. Сухомлинської, ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П. Сеульського, упор. О.М. Павліченка. – К., 1997. – С. 129-132.

13. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – К.: Рад. Школа, 1984 – 245 с.

14. Сухомлинська О.В. Цінності в історії розвитку школи в Україні / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. /За заг. ред. О.В. Сухомлинської, ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П. Сеульського, упор. О.М. Павліченка. – К., 1997. – С. 3-8.

15. Франко І. Твори: В 20 т. /Редкол.: Корнійчук О.С. тощо; Ред т. Острянин Д.Х. тощо – К.: Худож літ., 1956. Т. 19: Філософські, економічні та історичні статті. – 802, [2] с.

16. Чижевський Б.Г. Актуальні проблеми побудови національної системи виховання в умовах державотворчого процесу в Україні / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. /За заг. ред. О.В. Сухомлинської, ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П. Сеульського, упор. О.М. Павліченка. – К., 1997. – С. 79-83.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 371

ІМАНЕНТНІ ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Даниленко Микола Володимирович
кандидат педагогічних наук, доцент

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта
Мельниченко Інна Григорівна, співавтор

Постановка проблеми. Однією з провідних тенденцій розвитку освітньої ситуації сьогодні стає перехід до ціннісної парадигми. Цей перехід підготовлений сходженням педагогічної думки від односторонньо-функціонального до цілісного уявлення про освіту як універсальну цінність. Орієнтація на дану тенденцію об'єктивно вимагає розвитку концептуальної системи поглядів, інтегруючих аксіологічні підстави традиційних і інноваційних процесів.

Посилення інтересу дослідників до аксіологічної проблематики викликано рядом суперечностей. Це суперечності між: новими можливостями, що відкрилися в ході соціально-економічних і політичних реформ та наростанням негативних явищ в суспільному середовищі (посилення криміногенності суспільства, зростання злочинності, насильства, відкрита пропаганда розбещеності); необхідністю посилення уваги з боку держави і суспільства до проблем виховання і послабленням виховуючої функції школи; традиційними для України гуманістичними цінностями і новими ціннісними пріоритетами молоді, пов'язаними з посиленням індивідуалізму і прагматизму; орієнтацією впливової частини суспільства на західні зразки, на високий рівень матеріального забезпечення і традиційною українською ментальністю, спрямованою на реалізацію вищих, духовних цінностей; становленням в суспільстві нової системи ціннісних орієнтацій і інерційністю властивих вищій школі процесів; пошуком нової системи цінностей, адаптованої до сучасних умов, і ще недостатнім педагогічним запитом цінностей абсолютних (загальнолюдських, християнських); потребою студентів в певній системі

²⁹ Тривалість обов'язкової освіти у Британії – 11 років: з 5 (з 4 у Північній Ірландії) до 16 років.

³⁰ У Шотландії є свій еквівалент – SCE “Highers”.

цінностей і її не сформованістю в суспільному і педагогічному середовищі; закладеними в зміст вищої освіти гуманістичними цінностями і недостатнім використанням їх потенціалу в навчально-виховному процесі; потребою педагогічної практики в науковому осмисленні інноваційних процесів, що відбуваються в сучасній вищій школі, і недостатньою кількістю наукових досліджень, що охоплюють весь спектр актуальних педагогічних проблем, у тому числі проблем духовно-етичного виховання.

Мета статті: розглянути методологічні засади та сутнісні характеристики процесу духовно-етичного виховання майбутніх вчителів.

Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу. Розгляд поняття "цінність" в генезисі дозволяє умовно виділити різні види цінностей: духовні, економічні, психологічні, етичні, естетичні, пізнавальні, соціальні.

Для філософії постановка проблеми цінностей мала велике значення, оскільки дозволяла не тільки зрозуміти природу людини, але і ті механізми, які спонукають її до знання і дії.

Неоднозначність природи цінностей, різні підходи до тлумачення поняття "цінність" і визначення його змісту надалі привели до необхідності систематизації ціннісних уявлень. Наразі існує ряд напрямів, що по-різному трактують природу цінностей: • об'єктивно-ідеалістичні концепції (неокантіанство, феноменологія, неотомізм, інтуїтивізм), які трактують цінність як потойбічне єство поза простором і часом; • суб'єктивно-ідеалістичні теорії (логічний позитивізм, емотивізм, лінгвістичний аналіз в етиці, афектно-вольова теорія цінності і ін.) визначають цінність як явище свідомого, суб'єктивного відношення людини до оцінюваних нею об'єктів; • натуралістичні теорії цінностей (теорія інтересу, еволюційна етика, етика космічної теології) кваліфікують цінність як прояв природних потреб людини або законів природи в цілому; • трансцендентальна теорія характеризує цінність як ідеал, що має самостійну сферу існування, до якої людина може (або не може) долучитися; • соціологічна концепція визнає відносність цінності залежно від соціальних спільностей. Її прихильники визнають рівноправність різних ціннісних систем і вважають, що соціальні цінності впливають на поведінку людини та допомагають їй впливати на соціальне середовище, перетворюючи його; • діалектично-матеріалістична теорія розглядає систему цінностей з позицій історичного, економічного, соціального розвитку суспільства, яке саме і є носієм цінностей.

Ці і інші положення філософської антропології стали основою особистісного підходу, що має найбільше значення в гуманістичній, суб'єкт-суб'єктній освітній парадигмі (І.С.Кон, О.В.Мудрик, і ін.). Особистісний підхід припускає допомогу студенту в усвідомленні себе майбутнім вихователем, у виявленні і розкритті його можливостей, відношення до нього як суб'єкту виховної взаємодії. Найпродуктивнішою формою такої взаємодії є діалог (М.М.Бахтін, В.С. Біблер). Діалогічна сфера буття людини може бути реалізована в педагогічному спілкуванні, якщо сутність викладача, пов'язана з явищем, що вивчається, перетинається і взаємодіє із сутностями студента, внаслідок чого утворюється загальне

присвячені праці багатьох українських науковців [1]. Їхня увага зосереджується на аналізі аспектів модернізації в країнах Європейського Союзу (О.В.Матвієнко), в розвинених англійських країнах у контексті глобалізації (А.А. Сбруєвої), розвитку змісту освіти (Л.Л.Волинєць, Г.С.Єгоров, Б.Ф.Мельниченко, Н.М.Лавриченко, О.В.Овчарук, О.О. Першукова тощо.

Дана стаття присвячена підходам до розвитку змісту освіти у Великій Британії у напрямку кваліфікаційної спрямованості, необхідність якої стала очевидною, починаючи з 80-х років ХХ століття. В цей період Британія²⁸ стикнулася з проблемою низького рівня підготовки професійних кадрів у порівнянні з іншими розвинутими країнами Заходу. Система існуючих на той час кваліфікацій передбачала значно ранній (у 16 років) розподіл на два радикально різні та вузько спеціалізовані напрями – академічний та професійний. Після обрання молодого людиною напрямку навчання перехід до іншого ставав практично неможливим. Існування сотні кваліфікацій професійного напрямку, в свою чергу, ускладнювалось їх неминучим дублюванням та відсутністю єдиних стандартів.

Виклад основного матеріалу. Протягом останньої чверті ХХ ст. Велика Британія наполегливо вживала чимало заходів для покращання ситуації. Серед найбільш епохальних – створення Національної ради з професійних кваліфікацій (1985) та розробка останньої національної системи професійних кваліфікацій (1986), запровадження Загального свідчення про середню освіту (1988), введення загальних професійних кваліфікацій (1992), запровадження системи сучасного учнівства (1994), модернізація існуючих кваліфікацій після публікації урядового звіту (звіт Дірінга) "Перегляд кваліфікацій для 16-19 річних" (1996), створення органу з кваліфікацій та змісту освіти (1997) [2-10].

На сьогодні філософією змісту британської освіти є спрямованість на підготовку молоді до дорослого життя та озброєння необхідними професійними кваліфікаціями. Так, згідно Закону 2000 р. **"Про навчання та навички"** (*Education and Skills*), освітні інституції (переважно рівня старшої школи та вище) мають право пропонувати учням для вивчення лише курси, закінчення яких дає право на отримання офіційно визнаних кваліфікацій. А у контексті розвитку змісту відповідно до введення цілісної "фази – 14-19 років", проголошеної урядом у документі **"14-19": можливість та досконалість"** (2003 р.), новий зміст розглядається не тільки як кваліфікаційно-орієнтований, а й як такий, в якому *кваліфікації є результатом навчання учнів та їхнім "паспортом" для подальшого навчання, підготовки та отримання робочого місця.* Характеристиками кваліфікацій у сучасних умовах, вважає Британський уряд, мають бути: визнання в усьому світі, реагування на постійні зміни у навчальних

²⁸ Оскільки Британія (повна назва – Об'єднане Королівство Великої Британії та Північної Ірландії) складається з Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії, освітня політика в кожній з частин визначається різними міністерствами і має деякі відмінності. У статті висвітлюються загальні тенденції розвитку системи кваліфікацій з акцентуванням деяких особливостей шотландського підходу.

effective child's aesthetic development is the idea of his senses as a subject of the teacher's investigation. It's marked, that using of the psychotherapy approach, directed on the determination of the child's senses and development of his personal reflexivity, is one of the effective means of the preschooler aesthetic education.

Keywords: musical psychotherapy, aesthetic education, aesthetic development, senseknowledge, personal reflexivity.

Література

1. Вахнянская И.Л. Эмоционально-эстетическое развитие младших школьников в учебной деятельности. – М.: МОПО РФ, 1999. – 126 с.
2. Житная И.В. Пути и средства развития эстетических эмоций у детей старшего дошкольного возраста: Дис. канд.п. – Ростов-на-Дону, 1997. – 206 с.
3. Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования // Вопр. психол. – 1998. – № 5. – С. 59.
4. Любан-Площа Б., Побережная Г., Белов О. Музыка и психика. – К.: «АДЕФ-Украина». – 2002. – 200 с.
5. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – Березень. – С. 1-16.
6. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 76-82.
7. Яновский М.И. О средствах психологического воздействия искусства на человека // Вопр. психологии. – 2002. – № 6. – С. 84-92.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК: 373.51.045.16.011.33 (100)

КВАЛІФІКАЦІЙНА ОРІЄНТОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ОСВІТИ У ВЕЛИКИЙ БРИТАНІЇ

Локшина Олена Ігорівна
кандидат педагогічних наук,
докторант лабораторії порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки АПН України, м. Київ

Постановка проблеми. Починаючи з 90-х, під тиском глобалізаційних проявів, економіки країн світу конкурують між собою за ринки, іноземні інвестиції, технологічний розвиток та транснаціональні компанії. Філософія успіху такої глобальної змагальної боротьби ґрунтується на положеннях неолібералізму (як концептуального виміру процесу глобалізації), який проголошує зменшення ролі національних урядів у розвитку країни на користь транснаціонального виміру.

Динаміка розвитку країн в умовах глобалізму на засадах неолібералізму вимірюється не забезпеченням високого рівня соціальних цінностей та гарантій, а передусім економічними досягненнями в умовах глобалізації ринків – освіта в цьому контексті зазначає значного впливу, оскільки розглядається не як соціальне право, яке повинно надаватись кожному громадянину, а як інструмент забезпечення досягнень та отримання прибутків в ринкових умовах. Інвестиції у людський капітал, передусім в освіту, для підготовки висококваліфікованої робочої сили, починають розглядатись як визначальний фактор економічного успіху країн. З огляду на це, освіта, що динамічно реагує на новітні тенденції та відповідає запитам економіки та суспільства, є аксіомою сучасного світу.

Дослідженню проблем та тенденції розвитку сучасної освіти

смислові поле.

Для обґрунтування психологічних механізмів реалізації ціннісного змісту знань в процесі духовно-етичного виховання ми звернулися до концепції Б.Ф.Ломова, який сформулював принципи системного підходу до аналізу психічних явищ, стверджуючи, що система психічних явищ володіє багаторівневим і ієрархічним характером. Вона включає ряд взаємозв'язаних підсистем, що володіють функціонально різними властивостями: когнітивну – яка реалізує функцію пізнання; регулятивну – яка забезпечує регуляцію діяльності і поведінки; комунікативну – що формується і реалізується в процесі спілкування; креативну – що виявляється в творчому самовизначенні і самовираженні особи. Завдяки цьому вдалося розкрити діалектичну єдність процесів навчання і виховання, які забезпечують перехід знань з області „об'єктивно цікавого, прагматичного" в область "особистісно значущого" і переведення викладача і студента з об'єктної в суб'єктну позицію: індивід "вбирає" в себе загальні цінності за допомогою спілкування, внаслідок чого ці цінності стають його потребою, частиною його мотиваційної структури.

З погляду аксіологічного і антропологічного підходів базовими, сутнісними характеристиками особистості є духовність і моральність пов'язані з мотиваційною сферою зовні (моральність) і внутрішньо (духовність). До недавнього часу достатньо повно і глибоко були досліджені соціальні аспекти моральності як сукупності принципів і норм поведінки людей по відношенню один до одного і до суспільства (А.Ф.Анісимов, Т.Н.Гумніцький, О.Г.Дробніцький, Н.В.Рибаківа і ін.). Стало очевидно, що з'ясуванню цього поняття сприяє виділення семантичної пари "духовність-моральність" оскільки, на думку фахівців, між ними існує не тільки семантичний, але і онтологічний зв'язок: норми і принципи моральності одержують ідейне обґрунтування і проявлення в ідеалах добра і зла, що є категоріями духовності. Єство духовності полягає в трансцендуванні людиною наявної дійсності і своїх власних меж. В самому факті присутності духу в людині проявляється більш глибока фундаментальна реальність, яка розкривається в парапсихічних явищах і феноменах трансперсональних переживань [2, с. 81]. Особливе розуміння духовності існує в православ'ї, де поняття "дух" в його граничному значенні ідентично поняттю "Бог": "дух є Бог". Бог – це абсолютна чистота, абсолютна любов. В Ньому немає зла, гріху. Він святий. Тому духовний той хто найбільшою мірою сприймає Бога, хто йому уподібнився [1. Іоан. 4.2, с. 182]. Православна духовність немислима без уваги до себе, тому бездуховний той, хто не дивиться всередину себе, хто не бачить в собі зла (гріху), остільки у такої людини немає стимулів до самопізнання, виправлення себе і самовдосконалення. Норми християнської моральності (святості) дані в Євангелії, вони розкриваються також в конкретних особах (святих). Основні характеристики православної духовності – упокорювання (усвідомлення своєї негідності перед Вищим Початком буття) і любов (як вища здатність людини), а першорядне значення в християнській етиці – як вони отримуються. Асоціативно і онтологічно православна духовність

ближче всього до поняття "святість". Святість – це граничний результат розвитку духовного початку в людині. Моральність не рівнозначна святості, вона ієрархічно співвідноситься з нею через поняття "духовність". В педагогічному побуті духовність характеризується як прояв "людського в людині". Духовність – це те, що прославляє особу над фізіологічними потребами, етичним розрахунком, раціональною рефлексією, те, що відноситься до вищої здібності душі людини, що закладене в підставу його особи. Це "найвище" може бути низьким, але духовність завжди – предмет людських прагнень, вектор (спрямованість) його душі, спрямованість до вибраних цілей, цінностей. Якщо цілі особи спрямовані на буденне людське існування, то це говорить про її духовні інтенції.

Спрямованість особи на досягнення видимих цілей земного буття свідчить про її евдемонічні або утилітарні початки. Якщо духовність характеризує вищі, "вертикальні" поривання, потяги особистості, то моральність – сфера її "горизонтальних" прагнень: відносин з людьми і суспільством. Класична формула "дух творить собі форми", є виразом співвідношення між духовним станом людини і її діяльністю, і має принципове значення для з'ясування специфіки духовно-етичного виховання, оскільки з неї стає очевидним, що дух може реалізовуватися не тільки в духовній практиці, але і в реальних людських вчинках, творіннях культури, у високому емоційному переживанні. Разом з тим, в своїй сутності духовність є проявом надсвідомості – особливого стану свідомості, що характеризується проникненням в суть речей, досягненням духовних істин. Органом надсвідомості є серце, яке, згідно останніх наукових даних, є не тільки головним органом відчуття, але й органом духовного пізнання ("ми пізнаємо в тій мірі, в якій любимо", - свідчить блаженний Августин). Як для зовнішнього людського ества – тіла – серце є центральним головним органом, так і для внутрішньої його сутності, душі, воно є таким центром, який спрямовує всі наші бажання, прагнення, відчуття. Це відбувається завдяки вищій здатності серця – здібності любити. Любов як головна емоція, як внутрішнє джерело світла, будучи найсильнішою, глибокою і напруженою з відчуттів, здатна не тільки спонукати людину до дії, але і перетворювати її. Серце здатне сприймати духовні дії. Саме серцем розрізняє людина добро і зло, воно є "сідницею" совісті. "Людина схильна до добра і зла, – пише Е. Фромм. – Коли обидві схильності знаходяться в рівновазі, вона здатна вибирати. Проте якщо її серце зробилося жорстоким до такого ступеня, що його схильності більше не урівноважені, вона не вільна у виборі"[4, с. 79].

Очевидно, що з вихованням серця пов'язаний етичний вибір особи, формування мотивів до тієї чи іншої діяльності. Турбота про серце як головне джерело духовного життя, центр емоційно-мотиваційної сфери, від розташування якого залежить вся гамма відчуттів, думок бажань і дій особи, є головною турботою духовно-етичного виховання, її об'єктом. Основною його метою є "піднесення" серця, учіння його любові. І. Г. Песталоцці писав, що для виховання "сили серця в любові" необхідна праця. Про необхідність не тільки "запалити" серце, але і постійно

детей. Дети, находящиеся на среднем уровне эстетического развития (62%), сидели, не шелохнувшись в течение трёх минут сеанса, однако, они не могли объяснить то, что чувствовали. С точки зрения психотерапевтической интерпретации этой ситуации можно предположить, что восприятие потока эстетической информации хотя и вызывает интерес у детей этой группы, однако может быть связано с мышечной напряжённостью и, как следствие, зажатостью. Дети, находящиеся на более высоком уровне эстетического развития, сидели более раскованно: они иногда улыбались, удивлялись, делали движения руками или ногами, они охотно делились тем, что им понравилось, и что они чувствовали (13 %). Дети, менее развитые в эстетическом плане, часто отвлекались и не проявляли особого интереса к происходящему на экране (25 %).

Отметим, что эксперимент оказал позитивное влияние на рост чувствознания детей экспериментальной группы: динамика роста показателей среднего уровня составила 11 %, высокого – 5 %; в то же время показатели низкого уровня эстетического развития снизились на 16 %. Это свидетельствует о позитивном влиянии использования музыкальной психотерапии как механизма развития личностной рефлексии дошкольников.

Таким образом, эксперимент показал, что в эстетическом воспитании дошкольников возможно использование психотерапевтического подхода, когда предметом изучения становится чувствознание (понимание смысла эмоций и чувств), а умения педагога направлены на развитие вербальной активности и рефлексии ребёнка.

Резюме. В статті дано аналіз підходів к художньо-естетичному вихованню дошкільників. Встановлено, що в основі ефективного естетичного розвитку дитини полягає представлення його почуттів як предмета досліджування педагога. Показано, що використання психотерапевтичного підходу, спрямованого на з'ясування почуттів дитини та розвитку його особистісної рефлексії завдяки музичному впливу, є одним з ефективних засобів естетичного виховання дітей дошкільного віку.

Ключеві слова: музична психотерапія, естетичне виховання, естетичний розвиток, почуттязнавство, персональна рефлексія

Резюме. В статье дан анализ подходов к художественно-эстетическому воспитанию дошкольников. Установлено, что в основе эффективного эстетического развития ребенка заключается представление его чувств как предмета исследования педагога. Показано, что использование психотерапевтического подхода, направленного на выяснение чувств ребенка и развития его личной рефлексии благодаря музыкальному влиянию, является одним из эффективных средств эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: музыкальная психотерапия, эстетическое воспитание, эстетическое развитие, чувствоведение, персональная рефлексия.

Summary. In the article is given analysis of the approaches to the preschooler's art-aesthetic education. It's shown, that in the foundation of the

наклонением мелодии и другими элементами музыкального языка.

Необходимо отметить, что главный акцент в процессе выполнения данных музыкальных заданий был сделан на то, чтобы целенаправленно направить внимание детей в русло их собственного *музыкального переживания*. С этой целью обращалось внимание на настроение музыки. Дети легко пользовались элементарными средствами музыкальной выразительности (динамика, штрихи, ритм) и могли понять, что для музыкального отношения (сопереживания) необходимо ладовое чувство.

Таким образом, ранее выделенные нами составляющие эстетической воспитанности у старших дошкольников, - *знания, эстетическое чувство, эстетическое отношение, эстетическая оценка, личностная рефлексия*, - позволили применить психотерапевтический подход для повышения эстетического уровня развития ребёнка.

Испытуемые дошкольники были разделены на 2 группы, - экспериментальную и контрольную. Каждая из этих групп, в свою очередь, состояла из двух подгрупп, по 11 человек в каждой. В экспериментальной подгруппах, в отличие от контрольных подгрупп, использовался психотерапевтический подход, заключающийся в том, что *чувства ребенка (чувствознание) становились предметом исследования педагога и внимания ребенка*. Формирование эстетической развитости детей проводилось в течение двух месяцев на музыкальных занятиях.

Детям экспериментальных подгрупп после прослушивания или исполнения ребёнком музыки предлагалось пообщаться: «Давай поговорим, о том, что ты чувствовал, когда слушал (играл) произведение. Для исключения трафаретных (заученных) ответов разговор с ребенком проводился наедине, в то время, когда остальные дети были заняты выполнением какого-либо задания. Как и предполагалось, самым сложным стало переключение сознания дошкольников на их внутренний мир. Оказалось, что добиться понимания вопроса «что ты чувствовал?» по поводу прослушанной музыки, - очень проблематично для детей. Они скорее были готовы ответить на вопрос «какая эта музыка», «что она выражает»: давались ответы, связанные с характеристиками темпа (быстрая, медленная) или лада (веселая, грустная). И только немногие дети отвечали: «стало радостно», «хотелось танцевать или плакать», «красивая музыка».

Использование метода *чувствознания* в ходе учебной музыкальной деятельности привело к позитивному сдвигу понимания детьми чувств, заложенных в произведении и являющихся содержанием музыки. Они точнее стали оценивать эстетические достоинства музыкальных произведений, более уверенно определяли своё эстетическое отношение к ним.

На контрольном этапе исследования выявление уровня эстетического развития детей старшей группы проводилось на основе просмотра видеокассеты с пейзажами природы американских парков под музыку А. Вивальди. Было установлено, что красота природы в музыкальном сопровождении является сильным воздействующим средством для 77%

підтримувати "духовне вугілля" говорили також К.Д. Ушинський, А.І. Пирогов, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський і ін. Видатні педагоги вказували на вірний напрямок розвитку особистості, що відповідає головній меті буття: чуйність до всього святого, волю до досконалості, радість любові і смак до доброти. І. Г. Песталоцці рекомендував постійно розширювати круг, в який входять об'єкти дитячої любові.

Розглядаючи духовно-етичні цінності майбутнього вчителя ми виходимо із того, що духовність і моральність є найважливішими, базисними характеристиками особистості. Духовність визначається як спрямованість особи до вибраних цілей, ціннісна характеристика свідомості. Моральність є сукупність загальних принципів поведінки людей по відношенню один до одного і до суспільства. В поєднанні вони закладають основу особистості, де духовність – вектор її руху (самовиховання, самоосвіти, саморозвитку), а також основа моральності. Духовність імпліцитно несе в собі оцінний компонент і не може бути зрозумілою виокремлено від її аксіологічних характеристик, вона безпосередньо пов'язана з афектно-емоційною сферою. Як здатність людини до духовного життя, як сутнісна риса, духовність має атрибутивний характер (вона властива всім без винятку людським індивідам), проте ця здатність закладена в людині потенційно. Дух може реалізовуватися в реальних людських вчинках, в творіннях культури, в духовному переживанні. В самому факті присутності духу в людині закладена більш глибока, фундаментальна реальність, доступна лише людській інтуїції. У вищому своєму виразі духовність є проявом надсвідомості. Органом надсвідомості є серце – центр емоційно-мотиваційної сфери; духовно-етичне виховання спрямовано на "піднесення серця" дитини як центру духовного життя (І.Г.Песталоцці). Воно є процесом організованої, цілеспрямованої як зовнішньої, так і внутрішньої (емоційно-серцевої) дії педагога на духовно-етичну сферу особистості, яка є системо-утворюючою її внутрішнього світу. Ця дія носить комплексний, інтегрований характер щодо почуттів, бажань, думок особи. Вона спирається на систему цінностей, закладених в змісті освіти і актуалізується певною позицією педагога. Вибір цінностей опосередкований творчим потенціалом педагога, його гуманізмом. В педагогічному плані вибір духовно-етичних пріоритетів є вибором "об'єктів дитячої любові" – об'єктів духовних потреб особистості, які повинні увійти до свідомості і душі дитини, стати її внутрішнім "я" в процесі інтеріоризації.

Реалізація завдань духовно-етичного виховання у вузі можлива лише на основі: гуманістичних цінностей змісту вищої освіти, а включені в цей зміст гуманістичні цінності як досвід емоційно-ціннісного відношення до світу, присутні там імпліцитно і потребують виявлення. Будучи виявлені, структуровані, дидактично перероблені і сприйняті педагогом як особиста система цінностей, вони можуть стати основою системи ціннісних орієнтацій студентів, які проявляють підвищений інтерес до пошуку ідеалів і сенсу життя, а також ядром системи духовно-етичного виховання у вузі;

розуміння людини як образу його Творця, що володіє свободою і відповідальністю, в поєднанні з турботою і пошаною до неї в координатах гуманістичної парадигми освіти і виховання, а також відповідальністю за формування ціннісних орієнтацій, розкриття національного менталітету через освоєння національної і світової культури; створення теоретико-методологічного фундаменту використання гуманістичних цінностей освіти в процесі духовно-етичного виховання молоді.

Ідеологія процесу духовно-етичного виховання студентів на основі гуманістичних цінностей освіти як визначальна система поглядів, цілей, ідей, уявлень, кваліфікує його як сферу духовного виробництва, продукт якого – не привласнення нових знань, а привласнення духовно-етичних цінностей і особистісних значень, розкриття сутнісних сил і дійових здібностей студентів, формування у них внутрішньо особистісних орієнтирів і певної ієрархії у відносинах з оточуючим світом і з самим собою на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій. В цій системі координат мета духовно-етичного виховання полягає в перетворенні "серця егоїстичного в серце всескорботне", тобто формування духовно-емоційно-мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя.

Згідно ціннісної концепції сучасної дидактики, процес навчання є одночасно процесом направленою духовного розвитку і виховання. Зміст духовно-етичного виховання є віддзеркаленням найважливіших вимірювань буття людини, її відносин і діяльності в соціумі, духовній сфері, природі, уявленнях, в змісті освіти. Крім знань і способів діяльності, воно включає досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного відношення. Відкритість процесу духовно-етичного виховання забезпечує гармонійне поєднання обов'язкового і додаткового компонентів при опорі на навчальні предмети гуманітарно-культурологічного профілю, надаючи тим самим широкі можливості вибору змісту у відповідності з особистими потребами студентів і викладачів. Технологія процесу духовно-етичного виховання на основі гуманістичних цінностей освіти спирається на загальну методологію виховної технології і є сукупністю дій, операцій і процедур, які в постійно змінних умовах забезпечують гарантований результат, що легко діагностується. Передовий педагогічний досвід показує, що до принципово значущих характеристик цієї технології відносяться: наявність чіткої і діагностично заданої мети, коректно вимірного результату діяльності; подання змісту діяльності у вигляді педагогічних задач різного ступеня складності та їх розв'язання за допомогою логічного аналізу, опису, конкретного комплексу правил; накопичення безлічі моделей, прийомів і описів, що дозволяють узагальнювати способи пошуку рішень, акумулювати і використовувати існуючий досвід; розкриття способів взаємодії учасників виховного процесу та їх мотиваційне забезпечення; активний рефлексивний вплив педагога на емоційно-мотиваційну сферу студента, що забезпечує духовно-етичний розвиток; визначення межі правилорієнтованої (алгоритмічної) і евристичної (творчої) діяльності студентів і викладачів, допустимого відступу від правил.

социальное чувство (по Аристотелю) ставится на более низкую позицию [7].

По нашему мнению, эстетический аспект психотерапии предусматривает учет взаимодействия работы двух полушарий мозга, поскольку человек эстетически развивается, очевидно, только при их гармоничном развитии. По-видимому, не следует ждать, когда разовьется эстетическое чувство само собой, а следует помочь ребенку, используя психотерапевтический механизм соединения чувств со словом. А для этого нужно говорить с детьми не о содержании, а о чувствах от прочитанной книги, увиденной картины или услышанной музыки, то есть в центре проблемы должно стоять *осознание ребенком своих эмоций и чувств*. Поэтому подключение личностной рефлексии для развития музыкального чувства ребенка и эстетического отношения, по-видимому, может оказаться действенным механизмом для развития *чувствознания*.

Главным в развитии эмоциональности и эстетического чувства является, на наш взгляд, такая организация учебной художественно-музыкальной деятельности, в пространстве которой становится возможным решение психолого-педагогических задач по формированию эстетической воспитанности и эмоционального отношения дошкольников к музыкальному произведению. В процессе формирования эстетического отношения и эстетического чувства старшего дошкольника нами были выделены следующие учебные задачи: 1) формирование эмоционального и адекватного сопереживания музыкальному произведению; 2) формирование эстетического отношения к музыке и способности к эстетической оценке; 3) формирование способности к личностной рефлексии на музыку.

Для воспитания эстетического отношения к искусству целенаправленно использовались простые по музыкальной форме произведения, которые не требовали специального музыкального образования. Дети прослушали фортепианную музыку П.И. Чайковского («Времена года», «Детский альбом»), М.П. Мусоргского «Картинки с выставки», Ф. Шопена (Вальсы, Этюды), Ф. Шуберта (Вальсы). Музыка исполнялась пианистом высокого класса после прочтения стихов на тему музыкальной миниатюры.

Для формирования эстетического чувства была применена методика И.Л. Вахнянской (с использованием магнитофонной записи), включавшая следующие три задания. Первое, «соисполнение» музыки с композитором, осуществлялось с помощью движения руки или цветным карандашом по бумаге. Второе задание было связано с «записью музыки» как эмоционального движения, воспитывающей адекватный эмоциональный отклик на музыку, и направленное на развитие начальных форм музыкального мышления, - дошкольники самостоятельно выделяли средства музыкальной выразительности. В этом задании специально вводились символические средства для обозначения настроения – цвет, маски, слова. Третье задание было направлено на формирование умений и навыков соотносить тот или иной художественный образ с ладовым

наслаждаться жизнью (А. Менегетти), музыкально-рациональная психотерапия: работа с телом, чувствами, мыслями (В.П. Петрушин), включение музыки в сеанс арт-терапии (В. Элькин) [там же].

Второе направление (опосредованное воздействие) отвечает запросам воспитателей и педагогов, так как в основе его лежит эмоциональное, эстетическое и духовное воспитание человека посредством музыки. В связи с этим главной задачей данного направления в психотерапевтических целях является развитие эмоциональной сферы, творческого воображения и эстетических потребностей человека.

Исторически в педагогике сложились два подхода к музыкально-эстетическому воспитанию дошкольников – *природосообразный* (Япония, Индия, Германия) и *культурологический* (многие страны Европы, в том числе Украина). Педагогическая концепция первого подхода основывается на учёте сензитивности раннего развития у ребёнка сенсорной сферы (метод материнской любви Ш. Судзуки) и двигательной активности (метод эвритмии Р. Штайнера, сочетающий музыку и пластику), требующих погружения ребенка в эстетическую среду. Однако этот подход, как считает Б.М. Лихачев, не применим для массовой школы, и имеет смысл только при ранней музыкальной специализации ребенка.

Культурологический подход главной своей задачей ставит приобщение ребенка к художественной, танцевальной и музыкальной культуре и ознакомление с народными играми, плясками, поделками, игре на народных музыкальных инструментах. На его основе были созданы программы для дошкольных учреждений: «Типовая», «Радуга», «Здравствуй», «Детство». На основе программы «Одаренный ребенок» были разработаны экспериментальные программы раннего эстетического развития дошкольников с опорой на слушание музыки для обычных детей («Гармония») и с опорой на развитие творческого музыкального мышления и импровизации для одаренных.

Однако «привнесение культуры извне» не оправдало себя, и учёным пришлось искать другую концепцию, в которой культура выступала бы как внутренняя потребность ребенка. Анализ работы с детьми по экспериментальным программам («Развитие», «Одаренный ребёнок», «Золотой ключик»), привёл исследователей к заключению о том, что для успешного эстетического воспитания ребенка необходима преемственность между детским садом и школой, создание комплексов «детский сад – школа». Однако, совершенно очевидно, что глобальное изменение традиционной воспитательной системы потребовало бы длительной перестройки школы и колоссальных материальных затрат на государственном уровне.

По-видимому, имеются и альтернативные решения данной проблемы. Так, в конце XX века начала развиваться психологическая эстетика; в педагогике предметом исследования сферы выражения личности стали чувства ребенка и достижение им *катарсического* состояния. Отметим появление новой концепции понимания вершины эстетического чувства – *космического* понимания, согласно которой катарсис как высшее

Дослідження показує, що використання гуманістичних цінностей освіти в процесі духовно-етичного виховання досягає оптимального рівня, якщо виявлені можливі об'єкти духовних потреб (ціннісних орієнтацій) студентів в освітньому компоненті і поєднані з гуманістично ціннісною орієнтацією педагога, яка передбачає єдність особистого способу життя і форм педагогічної співпраці.

Процес духовно-етичного виховання може бути повноцінно описаний при опорі на методологію антропологічного підходу, який передбачає виділення системоутворюючих внутрішніх характеристик особи, що визначають її сутнісну природу і якісну своєрідність. За допомогою антропологічного підходу вдається подолати розуміння ества людини як "продукту середовища", коли його буття обмежується соціально-біологічними рамками і заперечується його головна "метафізична" складова – душа. Саме всеосяжне визначення людини дає християнська антропологія (традиційне вчення Церкви про її природну сутність), яка нерозривно пов'язана з християнською антропогенією (вчення про походження людини) і християнською сотеріологією (вченням про кінцеву мету його буття). Згідно цим теоріям, людина, створена за образом і подобою Творця, вона є вінцем творіння і одночасно іпостасю космосу, причетного до її природи. Її перевага над всім сушим пояснюється дуалізмом її природи, одночасною приналежністю двом світам: видимому, фізичному – це її тіло і невидимому, духовному, трансцендентному – це її душа. "Та незмінна стійкість особистості, яку ми розуміємо під словом "я", що створює ідентичність нашої індивідуальності, – пише митрополит Пітірім (Нечаєв), – визначається з погляду християнської антропології саме душею, нематеріальним субстратом, в якому закладена вся інформація про наше "я".

Світ людини (мікрокосм) такий же цілісний і складний, як світ природи (макрокосм), він суперечливий через обмеженість фізичної природи людини при одночасній спрямованості її духу в нескінченність. Образ Божий людині даний, подібність – задана, тому кінцева мета його життя – досягти Богоподібності (обожнення, святості) при благодатній допомозі зверху. Образ Божий накреслений у вищих властивостях людської душі – безсмерті, свободі, волі, розумі, здатності до чистої безкорисливої любові [3, с. 252].

Дослідження показує, що однією з основних задач духовно-етичного виховання студентів є вибір визначених цінностей, співзвучних їх внутрішньому світу і одночасно збагачених суспільною значущістю майбутньої професійної діяльності.

Інша, не менше важлива його задача – виховання "міри" любові залежно від її об'єкту. Необхідно виділити три основні вектори виховання любові, які розрізняються за своєю спрямованістю, інтенсивністю, характером: благоговіння – як найглибша пошана, "радісновидний страх" – міра відношення до того, що вище за людину, тобто до Бога, до всього святого; розуміння, співчуття, жалість – міра відношення до того, що рівне людині, тобто відношення до інших людей; сором, стриманість – міра

відношення до того, що нижче за людину: її фізична природа, природа взагалі.

Наразі, очевидно, що розв'язання проблем духовно-етичного виховання безпосередньо пов'язано з перебудовою кадрів, їх психолого-педагогічною підготовкою, розвитком професійно – педагогічної спрямованості і гуманізацією ціннісно-орієнтаційної сфери, діалогізацією педагогічного спілкування. Адже виникла нагальна потреба в переорієнтації особистого статусу майбутнього педагога з позиції пасивного споживача духовних цінностей (об'єкту) в статус соціально-активного співучасника і співтворця духовного життя; в зміні монологічної схеми в системі підготовки педагогів і людських відносин, перехід на позицію суб'єкта взаємодії і справжній особистий духовний саморозвиток.

Висновки. Таким чином, гуманістична ціннісна орієнтація педагога полягає в єдності особистого способу життя і форм педагогічної співпраці, що характеризується наступними показниками: насичення педагогічного процесу духовно-етичним змістом; різноманітність засобів і прийомів педагогічної дії; використання виникаючих проблемних ситуацій з метою духовно-етичного виховання студентів; підкріплення виховних дій моральними стимулами. Особистими якостями необхідними для ефективного здійснення процесу духовно-етичного виховання, є: морально-вольові якості: цілеспрямованість в здійсненні задач духовно-етичного виховання, твердість в переконаннях і уміння їх відстоювати в будь-яких ситуаціях, наполегливість і послідовність в вимогах, справедливість, рівність по відношенню до всіх студентів, розсудливість, спокій і самовладання як прояв стійкості етичної поведінки в екстремальних ситуаціях; емоційно-етичні якості: емоційна чуйність, педагогічний такт, терплячість, адекватність зовнішніх проявів етичної ситуації і внутрішньо особовим орієнтирам, жвавість і енергійність, привітність, гідність, любов до людей, патріотизм, гуманізм та інші.

Резюме. В статті розглядаються методологічні засади та сутнісні характеристики процесу духовно-етичного виховання майбутніх вчителів, а також окреслені деякі шляхи розв'язання вказаної проблеми.

Ключові слова: ціннісна парадигма, духовно-етичні цінності, духовно-етичне виховання студентів, духовність, моральність.

Резюме. В статье рассматриваются методологические основы и существенные характеристики процесса духовно-этического воспитания будущих учителей, а также очерчены некоторые пути решения указанной проблемы.

Ключевые слова: ценностная парадигма, духовно этические ценности, духовно этическое воспитание студентов, духовность, нравственность.

Summary. In the article methodological bases and essence descriptions of process of spiritual-ethics education of future teachers are examined, and also some ways of decision of the indicated problem are outlined.

Keywords: valued paradigm, spiritually ethics values, ethics education of students, spirituality, morality, is spiritual.

незрілість об'яснюється віковими причинами. Считается, что ребёнок по мере взросления должен пройти долгий путь эстетического становления: от незрелости эстетического чувства через формирование эстетических знаний к созданию эстетических идеалов и готовности давать эстетические оценки, выносить эстетические суждения.

По данным исследований И.Л. Вахнянской, эстетическая развитость младшего школьника на уроках музыки повышается, если чувства ребенка становятся объектом исследования педагога. Переживание требует развития фантазии, образности, эстетических и нравственных чувств и эстетической рефлексии [1]. При эмоциональном общении основная нагрузка ложится на способность детей к образному восприятию, репродуктивному воображению, потому что образ в искусстве является центральным выражением эмоциональной реакции. Специфика воображения в литературном, художественном творчестве ребенка состоит не в том, что дети видят, а в том, что они чувствуют, когда это видят [6]. А при слушании музыки и игре на музыкальных инструментах на первый план, как известно, выступает сопереживание ребенка произведению.

Целью статьи является обозначение и первичное рассмотрение психотерапевтических механизмов, связанных с изучением проблемы художественно-эстетического воспитания дошкольников. Недостаточная изученность применения психотерапии для оптимизации художественно-эстетического воспитания дошкольников изобразительного искусства и музыки позволяет считать данное направление актуальным. **Новизна исследования** состоит в том, что впервые музыкальная психотерапия рассматривается в качестве возможного запускового механизма формирования личностной рефлексии дошкольников и младших школьников, которая опосредованно будет способствовать амплификации (обогащению) их эстетического опыта.

Влияние музыки на человека известно давно: «В колыбелях человеческой цивилизации – Китае и Индии, Египте и Древней Греции врачи и жрецы, философы и музыканты использовали музыку для врачевания» и воспитания (Пифагор, Платон, Аристотель и др.). Показательно, что в России ещё в 1913 году В. Бехтеревым было создано «Общество для выяснения лечебно-воспитательного значения музыки и её гигиены», которое по политическим мотивам не было в должной мере реализовано [цит. по 4, с. 122]. В настоящее время музыкальная психотерапия развивается в двух направлениях, которые через воздействие на психику человека, смыкаются друг с другом и оказывают лечебное, коррекционное и воспитательное воздействия. Первое направление (прямое воздействие) относится к врачебной музыкальной терапии, когда с помощью музыкальных композиций без помощи вербальной психотерапии происходит воздействие на биохимическом и физиологическом уровнях. Это направление успешно стало развиваться на всех континентах мира во второй половине XX века. Известны специальные методики исцеления с помощью музыки: вокальный тренинг (С.В. Шушарджан), онтопсихологическая музыкотерапия – через пение, танец, звук

время предлагается восемь современных концепций воспитания и пять подходов к нему. Учитывая данное обстоятельство, имеет смысл обратиться к универсальному воспитательному средству – эстетическому воздействию на воспитуемых.

Как известно, эстетическая культура вплетена в другие культуры, которые без эстетических свойств – красоты, гармонии и добра – мертвы, поэтому без эстетического воспитания, конгруэнтного воспитанию вообще, любое воспитание (даже умственное) будет не эффективным. Потребность в эстетическом освоении мира является природной потребностью человека, на что в разное время указывали известные педагоги и психологи (П.Ф. Коптерев, Б.М. Теплов, В. Сухомлинский и др.).

Между тем, с эстетическим воспитанием в массовой школе дело обстоит не так гладко, как хотелось бы. Данное положение объясняется следующими обстоятельствами. Во-первых, обилие информации невольно сосредоточило внимание педагогов на формировании интеллектуальных способностей у детей, что неизбежно привело к нежелательному явлению – выделению эстетической культуры в отдельный вид, которая стала существовать «параллельно культуре познания, культуре движений, культуре общения» [3, с. 62]. Во-вторых, по мнению философов, содержание искусства уже само по себе развивает человека эстетически. В результате такого понимания реальности эстетическое воспитание было «отдано на откуп» художественно-эстетическому воспитанию. Подмена эстетического воспитания художественно-эстетическим (воспитание искусством) на Украине и в России привела к тому, что художественно-эстетическое воспитание, являясь частью эстетического и центром дошкольного воспитания, из-за дефицита времени в школе постепенно перешло в разряд внеклассной работы и в систему дополнительного образования [5]. Кроме того, сосредоточение эстетического воспитания только на художественной деятельности обедняет эстетическое воспитание и ограничивает психическое развитие личности. Эмоциональная и эстетическая неразвитость приводит, как правило, к неспособности человека к личностной рефлексии и затрудняет вхождение ребенка в социум.

Таким образом, доминирование в эстетическом воспитании детей в массовой школе интеллектуального подхода («ход от знаний») и нивелирование чувствознания (мыслей о своих чувствах) приводит к ограничению возможностей художественного произведения оказывать *эмоциональное* (а, значит, и психотерапевтическое!) влияние на детей, вследствие чего они в эстетическом плане развиваются не столь эффективно.

Анализ исследований последних лет в области эстетического воспитания и развития, проводившихся с дошкольниками и младшими школьниками, показал, что в процессе воспитания высокого уровня эстетического развития – *содержательно-эстетического*, - дети не достигают и находятся, как правило, на среднем и низком уровнях эстетического развития [1; 2]. Многими исследователями эстетическая

Література

1. Библия: Новый заповіт. – М., 2003. – 292 с.
2. Бердяев Н. Дух и реальность. – М., 2003. – 679 с.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 368 с.
4. Фромм Э. Душа человека. – М., 2004. – 572 с.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 37.036 : 371.4 (092)

КОНСТРУЮВАННЯ ОСВІТНІХ СИТУАЦІЙ ЗАСОБАМИ УЧНІВСЬКОЇ ДРАМАТИЗАЦІЇ: ІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ ФІНЛЕЙ ДЖОНСОН

Дергач Маргарита Альфрїтівна

доцент Запорізького національного університету

Постановка проблеми. Сучасна шкільна дидактична система все більше тяжіє до алгоритмізованих технологій набуття дітьми знань та вмінь. Такий підхід зумовлює активізацію відповідних інтелектуальних операцій, збільшення навантаження на розумову сферу дитини. Опора у шкільному навчанні на абстрактність, пріоритетність конвергентного способу мислення детермінують розрив між розумовим і емоційно-чуттєвим компонентами особистості, що значно збіднює її, знижує механізми індивідуалізації, соціалізації, адаптації як на стадії входу дитини у соціум, так і в подальшому житті, коли вона починає будувати власне соціальне середовище та проявлятися у ньому.

Проблема системного формування дитини, у якому поєднується виховання інтелекту та почуттів, все більше турбує сучасних педагогів: у шкільному житті знову поновлюються дисципліни мистецького циклу, зокрема хореографія та театр; вводяться нові інтегровані навчальні курси з історії культури і мистецтва; вповаджуються уроки духовності тощо. На таких заняттях предметом вивчення є продукти художньої творчості людини, змістом – мистецтво, культура людства, об'єктом педагогічного впливу – розум та почуття дитини, а результатом – формування її почуттєвої та духовної сфери. Тобто у цьому випадку мистецтво є і предметом вивчення, і засобом духовного розвитку дитини. Ми хочемо висвітлити проблему застосування мистецтва, зокрема театрального, як дидактичного засобу опанування школярами тих навчальних дисциплін, де предметом навчання є не мистецтво.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема використання елементів театрального мистецтва як дидактичного засобу має давню історію і сягає в часи емпіричного введення до шкільної практики XVII-XVIII стст. учнівських драм. На початку XX ст. М. Тічер, С. Русова та деякі інші науковці вказували на можливість застосування елементів театрального мистецтва у вивченні навчальних курсів: літератури, історії, географії [1; 2]. Проте, їх думки так і залишилися не розробленими. Лише наприкінці XX ст. ми дізнаємося про цікавий досвід роботи заслуженої вчительки УРСР СШ № 17 м. Вінниці Н. Вітківської, яка у початковій школі використовувала елементи драматизації на уроках з літератури, історії та мови [3]. Дещо пізніше, у 1995 р. М. Ефіменко знайомить педагогічну громадськість із авторською програмою фізичного виховання дошкільнят і

учнів молодших класів, у якій широко застосовувалася театралізація та елементи драматизації [4]. Досвід використання французькими педагогами ігор-драматизацій на уроках історії та літератури аналізує К. Арбузов [5]. **Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Однак, у зазначених роботах технологія застосування елементів театрального мистецтва, зокрема драматизації, лише зазначається, але повно не розкривається. Це не дозволяє повною мірою визначити, яким саме чином використовує вчитель учнівську драматизацію, як готується до неї, як проводить тощо. Найбільш системно ці питання висвітлені в праці Ф. Джонсон [6]. Тому (**мета статті**) вважаємо необхідним проаналізувати способи впровадження драматизації під час вивчення учнями різноманітних шкільних предметів, що були розроблені Ф. Джонсон у минулому столітті.

Викладення основного матеріалу. Фінлей Джонсон була англійською вчителькою, яка на межі XIX-XX стст. працювала у сільській школі змішаного типу, де вчилася 85 дітей старшого та 45 молодшого віку. До використання в навчальному процесі нового на той час драматичного методу її спонукало бажання збудити ініціативу школярів, відшукати оригінальні способи організації уроків і, тим самим, зробити навчання цікавим і ефективним. Сутність такого методу Фінлей Джонсон бачила у поєднанні викладення матеріалу уроку вчителем та його драматизацію школярами. Під драматизацією вона розуміла емоційне зображення учнями в особах навчального змісту певного шкільного курсу¹. При розробці методу учнівської драматизації педагог-новатор керувалася таким положеннями: “дитина скоріше розуміє і запам’ятовує те, що бачить і робить” [6, с. 1]; все у гри-драматизації повинно створюватися самими школярами, адже головним у такому методі є самовиявлення дитини; успішність драматизації залежить від рівня розвиненості комунікативних навичок учнів: вміння висловлюватися і слухати партнера, обґрунтовувати та доводити думки, узгоджувати власні дії відповідно до групових, вірно використовувати невербальні засоби спілкування, володіти власним психоемоційним станом тощо; відношення між вчителем та школярами повинні будуватися на засадах партнерства та взаєморозуміння.

Вперше Ф. Джонсон застосувала метод драматизації під час вивчення історії. Поступово він впроваджувався на уроках з літератури, географії, арифметики, письма, природознавства тощо. Розглянемо найбільш цікаві моделі навчальних занять, які побудовані за методом дидактичної драматизації.

На уроках з історії учнівська драматизація розпочалася з інсценізації уривків історичних романів, зокрема твору В. Скотта “Айвенго”, а далі поширилася на відтворення в особах літературно неформлених історичних подій та історико-біографічних відомостей. Джерелами для створення учнями змісту дидактичної драматизації були підручники, монографічні історичні дослідження, книги, що містили документи та матеріали про

сучасні тенденції розвитку економічного і бізнес-образования в США.

Ключові слова: освіта, бізнес, США.

Summary. In the article some historical-pedagogic aspects and modern progress trends are considered economic and business of –образования in the USA.

Keywords: education, business, USA.

Література

1. Тенденции развития высшего образования в современном мире. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 143 с.
2. Марчис Т. Развитие высшего образования США в послевоенный период / US Society and Values (in Russian). – 1997. – №12.
3. Качур Р. Развитие бизнес-образования глазами бизнес-школ / & Стратегии. – 2003. – №4.
4. Международная научно-практическая конференция «Конкурентоспособность школ бизнеса» // Российский журнал менеджмента. – 2004. – №3. – С. 169-175.
5. Trow, M. From Mass Higher Education to Universal Access: the American Advantage. – Berkeley: University of California, CSHE Research and Occasional Paper Series, Spring 2000. 14pp.
6. Richard N. Rosett. Business Education in the United States/ Selected Paper N 59, – The University of Chicago press – <http://chicagogsb.edu/research/selectedpapers.aspx>
7. A Global look at business education (editor: Lonnie Echernacht)/ National Business Education Association yearbook. №29, 1991. 187pp.
8. Zimmerman I. L. Can American Business schools survive? – Univ. of Rochester, William E. Simon Graduate School of Business Administration, Sept., 5, 2001. – <http://papers.ssrn.com/abstract=283112>
9. Shannon Faris. Seeking Entrepreneurial Origins: Are Entrepreneurs Born or Made?/ CELCEE DIGEST Number 99-1, December 1, 1999. – <http://www.celcee.edu>
10. Aaronson S. Without Practice or Practitioners: Graduate Business Education, 1945-1960/ Business and Economic History (by the Business History Conference 1990), 2nd Series, Vol.19, 1990.
11. Hagan E.R. Entrepreneurship Education: a New Frontier for American Community Colleges. A PhD Dissertation. The Union Institute and University, Ohio, March 19, 2004. – http://www.celcee.edu/ft/hagan_dissertation_final.pdf
12. Seymour N. Entrepreneurship Education in American Community Colleges and Universities. CELCEE Digest N 01–06, November 2001. – <http://www.celcee.edu>
13. The changing dimensions of business education (editors: Clarice P. Brantley, Bobbye J. Davies)/ National Business Education Association yearbook N35, 1997, 195pp.
14. www.nbea.org – сайт Национальной Ассоциации Бизнес-Образования США.
15. www.rokfeller.ru

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 159.9 (0.75.8)

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК АСПЕКТ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

*Кузьмин Всеволод Евгеньевич
кандидат педагогических наук, доцент
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта;
Кузьмина Рузольда Ивановна
доктор биологических наук, профессор кафедры психологии
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь*

Постановка проблемы. Развивающий эффект обучения и воспитания всегда интересует психологов и педагогов, поскольку особое внимание они обращают на содержание учебных предметов и цели воспитательных воздействий с точки зрения эффективности и возможностей их достижения. Выбор средств воспитания достаточно велик: в последнее

¹ На наш погляд, такий метод навчання доцільніше називати дидактичною драматизацією.

для проведения совместных исследований.

Широкое распространение получает дистанционное обучение. С 1998 года начал работать наиболее известный в США виртуальный университет «Western Governors», предоставляющий доступ к американскому высшему образованию студентам со всего мира. Более 90% крупных вузов в настоящее время предлагают учебные курсы в режиме реального времени, «он-лайн»²⁶.

Современной тенденцией в развитии американского бизнес-образования является рост интереса к проблемам прикладных исследований. Это связано, в первую очередь, с процессами интернационализации, глобализации рынков и экономических отношений, а также постоянно возрастающими информационными потоками. Глобализация мировой экономики, информационного рынка, рынка образовательных услуг, интеграционные процессы затрагивают все сферы жизни общества. Система высшего образования не может оставаться в стороне от этих процессов. Наиболее значительными глобальными тенденциями в развитии бизнес-образования в ближайшее десятилетие, по мнению специалистов, станут²⁷: усиление мировой конкуренции в сфере бизнес-образования; унификация программ обучения и присваиваемых степеней; унификация системы аккредитации и ее качественное расширение; рост финансовой поддержки бизнес-образования со стороны его главного потребителя – фирм; внедрение новых педагогических и информационных технологий в процесс обучения; появление более разнообразных программ обучения; расширение перечня предоставляемых бизнес-школами услуг фирмам (например, программы обучения, адаптированные специально для конкретной компании); дальнейшее развитие дистанционного образования и др.

Изучение историко-педагогических особенностей, тенденций дальнейшего развития экономического и бизнес-образования такого лидера в этой области как Соединенные Штаты Америки, позволит ускорить реформирование отечественной системы высшего экономического образования, повысит престиж украинского образования, приблизиться к мировым образовательным стандартам, готовить специалистов, востребованных обществом.

Резюме. В статье рассмотрены некоторые историко-педагогические аспекты и современные тенденции развития экономического и бизнес-образования в США.

Ключевые слова: образование, бизнес, США.

Резюме. У статті розглянуто деякі історико-педагогічні аспекти і

кожний період царювання англійських монархів. У перших драматизаціях діти відтворювали діалоги та характеристики персонажів, що були виписані автором історичного роману. Поступово це завдання ускладнилося необхідністю доповнювати недостатньо розкриті письменником історичні ситуації. Це примушувало дітей звертатися до наукових джерел, самостійно створювати діалоги та розробляти сюжетну драматичну канву, керуючись перебігом певних історичних подій. Набутий у такий спосіб досвід в подальшому дозволив школярам створювати дидактичні драматизації на будь-які історичні теми, відтворюючи при цьому стилістику мови, норми поведінки та способи спілкування людей, що були типовими для певної епохи. Аналіз досвіду роботи Ф. Джонсон дає можливість визначити алгоритм конструювання нею учнівських драматизацій: повідомлення теми та перебігу історичних подій; вибір кожною групою учнів окремого історичного факту та наповнення його конкретною інформацією. При цьому школярі використовували принцип і спосіб викладення, зрозумілий однокласникам; інтерпретація фактологічного матеріалу в драматичній формі: наявність сюжетної лінії, що розвивалася, взаємодія історичних постатей, їхня характеристика у діалогах, малюнках поведінки тощо; оформлення розробленого матеріалу у вигляді сценарію; розподіл ролей, визначення масовки; пошук матеріального оформлення; підготовка приміщення і проведення драматизації; аналіз виконаної роботи.

Як вказує Ф. Джонсон підготовка до драматизації з історії здійснювалася у позакласний час та протягом інших уроків. Наприклад, розробка та переписування ролей відбувалося на уроках з письма, а пошуки фактологічного матеріалу під час додаткових занять із самостійного читання та обговорення книг. Такі заняття проводилися раз на тиждень і називалися “ранок бібліотеки”. Про цю форму роботи педагог зазначає: “у такі “ранки бібліотеки” траплялося багато корисних знахідок для майбутніх “вистав” і взагалі виконувалося багато підготовчої роботи” [6, с. 16].

Досить цікаво учні Ф. Джонсон драматизували навчальний матеріал на уроках географії. У своїй роботі вчителька описує декілька форм учнівської драматизації. Одна з них проводилася у вигляді гри з лялькою, яка ніби мандрувала з Південної Африки до Англії. Уявна мандрівниця просувалася різними країнами і діти розповідали про їхні географічні особливості. По “прїїзді” до Англії лялька “ознайомилася” з містами цієї країни, купила подарунки для рідних і “поїхала” додому. Вдома вона “розповіла” родині про свою подорож, що дозволило дітям детально повторити отримані знання з географії.

Як вказувала вчителька така форма засвоєння навчального матеріалу настільки сподобалася дітям, що ними була запропонована інша конструкція дидактичної драматизації, у якій дійовими особами вже були самі учні. В такий спосіб вони опанували матеріал про географічні пояси. Клас поділився на Північний та Південний полюси, діти розподілили між собою ролі мандрівників (дві особи), народів півночі, звірів цього краю, деяка частина учнів “грала” ландшафт (крижані гори, море тощо). У сюжеті драматизації зображувалася низка подій: зустріч мандрівників із

²⁶ Марчис Т. Развитие высшего образования США в послевоенный период/US Society and Values (in Russian), December 1997.

²⁷ Качур Р. Развитие бизнес-образования глазами бизнес-школ /& Стратегии, N4, 2003.;

A Global look at business education (editor: Lonnie Echternacht)/ National Business Education Association yearbook N29, 1991. 187pp.;

The changing dimensions of business education (editors: Clarice P.Brantley, Bobbye J. Davies)/ National Business Education Association yearbook N35, 1997, 195pp.

північними племенами, які розповідали про свої звичаї та спосіб життя і відтворювали їх у певних діях; зіткнення у берегах Ньюфаунленда айсбергу із пасажирським пароплавром; знайомство із рибалками цього острова й розповідь про кліматичні, історико-географічні та економічні особливості о. Ньюфаунленд. За аналогічною схемою діти ознайомилися з географією тропічних широт. У такому дидактичному методі ознаки драматизації виявлялися не тільки у створенні розвинутого сюжету, розподілу ролей, а й в тому, що власними характерними діями учні намагалися передати особливості суворого північного клімату, відобразити поведінку людей та звірів, тобто перевтілитися в ті умови, що визначалися навчальним матеріалом.

Досить цікаву форму дидактичної драматизації запропонували діти під час вивчення теми про корисні копалини Англії. Перша модель такої навчальної гри отримала назву “Міста вугілля та заліза” і проводилася за такою схемою. Діти за картою Англії визначили і зафіксували на табличках назву всіх міст, де видобувалися вугілля і залізна руда. Частина школярів, які зображували міста, витримуючи їх реальне географічне співвідношення, розмістилася по класу. Всі інші діти утворили контору купця, котрий відряджав певного учня до міст по руду або вугілля. Обраний учень “сідав у потяг”, який просувався від одного міста до іншого, робив зупинки, а посланець повинен був зійти на станції, якщо у цьому місті він знайде залізо або вугілля, чи мандрувати далі. Діти, котрі зображували місто в цей час голосно вигукували його назву і після того, як посланець приймав якийсь рішення виголошували, що саме вироблялося у їхньому місті. Про всі помилкові або правильні дії повідомлялося в “контору” і після “повернення” учня-посланця всі діти ще раз повторювали, що вироблялося у тих містах, які він обрав помилково. За такою схемою учні опановували інформацію про виробництво всіх інших товарів у містах Англії, географічне та економічне положення, населення різних англійських графств, а згодом й інших країн: Франції, Канади тощо.

Під час вивчення Австралії була вигадана форма драматизації, яка отримала назву “Історія емігранта”. Модель цієї драматизації така: старший син відїжджав до Австралії у пошуках роботи. Щоб якось заспокоїти батьків інші сини розповідали їм про географічне положення цього континенту. Корабель емігрантів прибував до Австралії. Впродовж цієї подорожі група дітей, яку називали “хор”, повідомляла про всі географічні об’єкти, що зустрічалися на шляху мандрівників. Далі, вже за відомою схемою, головний герой за допомогою учнів, які виконували різні ролі (фермери, переселенці, аборигени, звірі тощо) знайомився із географічними особливостями цієї частини світу. Закріплення отриманих знань відбувалося з допомогою іншої навчальної драматизації, сюжетною лінією якої був приїзд до Австралії родича нашого “емігранта”.

Така конструкція навчальної драматизації виявилася досить вдалою і була використана при ознайомленні учнів з Новою Зеландією. У цьому випадку діти склали три сцени: “Нова Зеландія у мандрівці Кука”; “Перші поселення і початок цивілізації”; “Нова Зеландія у наш час”. Підготовка та

При этом гуманитарные дисциплины, изучение которых расширяет общий кругозор, способствует воспитанию национально-патриотического духа, сознательности, ответственности, повышает культурный уровень,— были отодвинуты на задний план.

С другой стороны, студентам предоставлялась свобода выбора гуманитарных дисциплины по своему усмотрению, и чаще всего они делали выбор, руководствуясь соображениями практической полезности курсов в будущей профессиональной деятельности или же выбирали предметы, изучение которых требует наименьших затрат усилий и времени. Проблему усугубляло большое количество предоставляемых для выбора курсов – до сотен дисциплин²⁴. Уже упоминавшийся ранее Мартин Трой указывает на то, что «...в одном вузе практически невозможно найти двух студентов, выбравших для изучения одни и те же предметы из группы общеобразовательных, или гуманитарных, дисциплин»²⁵.

В середине восьмидесятых годов Ассоциация американских колледжей опубликовала доклад, в котором призывала к преподаванию всем студентам предметов, обеспечивающих определенный задел знаний. В аналогичном докладе под названием «Заинтересованность в учебе», опубликованном Национальным институтом образования, был сделан вывод о том, что программа обучения в колледжах носит «чересчур... производственный характер». В докладе также выражалось беспокойство по поводу того, что предоставляемое колледжами образование не прививает студентам «общих понятий и ценностей», традиционно объединяющих американцев. И с этих пор американская система образования взяла курс на гуманитаризацию.

Усиление гуманитаризации образования, неуклонное увеличение количества и содержания учебных дисциплин требуют постоянного поиска новых организационных форм и технологий обучения, позволяющих повысить мотивацию и эффективность учебно-воспитательной деятельности, увеличить объем изучаемого материала и ускорить темпы обучения. В то же время, век информатизации выдвигает требования глобализации и интернационализации знаний. Решение этих задач обеспечивается внедрением в образовательный процесс новых информационных технологий.

Новым веянием в американском образовании с начала 1990-х годов стало внедрение в педагогику современных информационных технологий. Сегодня американские университеты, колледжи и бизнес-школы активно используют коммуникационные технологии для проведения телеконференций, семинаров, презентаций, круглых столов. С развитием сети Интернет стал возможным доступ к информационным ресурсам со всего мира. Кроме того, Интернет обеспечивает возможность кооперации ученых, проживающих в разных регионах страны и даже разных странах,

²⁴ Trow, M. From Mass Higher Education to Universal Access: the American Advantage. – Berkeley: University of California, CSHE Research and Occasional Paper Series, Spring 2000. Pp 4-5.

²⁵ Там же, С.5.

педагогическими условиями, сложившимися в современном обществе.

В Украине сейчас проходят экономические реформы, переоценивается роль малого бизнеса в экономике, создаются льготные условия для его развития. Требуется соответствующего реформирования и система экономического образования. Поэтому изучение американского опыта подготовки экономических кадров для занятия частным предпринимательством и работы в секторе малого бизнеса заслуживает особого внимания. Однако эта тема является предметом отдельного исследования, выходящего за рамки настоящей статьи.

Одной из ключевых вех в истории развития бизнес-образования в США стало появление нового типа учебного заведения – так называемого общественного колледжа²⁰. И хотя первый общественный колледж был основан в начале XX века, широкое распространение эта форма учебного заведения получила лишь в 60-70-е годы. Такие учебные заведения должны были обеспечить свободный доступ к образованию для послевоенного поколения, поколения «взрыва рождаемости»²¹. Общественные колледжи стали постепенно открываться во всех штатах и предоставляли профессионально-техническое обучение (аналог отечественного ПТУ). Немаловажным является тот факт, что некоторые программы предусматривали возможность продолжить обучение в других вузах страны.

Важной инновацией в бизнес-образовании США, как было сказано выше, явилось внедрение в программы курсов предпринимательства и малого бизнеса. Общественные колледжи стали предлагать такие курсы студентам с 1971 года, а к 1990 году уже считались важным элементом в системе подготовки кадров для работы в малом бизнесе²². На сегодняшний день 44% выпускников школ США поступают в общественные колледжи²³, которые теперь считаются начальной ступенью высшего образования. В 1980-е годы в системе высшего образования США и в бизнес-образовании в частности, проявилась тенденция к резкому сокращению доли гуманитарных дисциплин в учебных программах. Исследование, проводимое американской Национальной Академией Наук на материале данных 50 ведущих вузов США выявило, что доля общеобразовательных и гуманитарных курсов в учебном плане сократилась с 55% в 1914 до 46% в 1964 и достигла отметки 33% в 1993 году.

С одной стороны, такая ситуация была вызвана стремлением вузов максимально «полезно» использовать академическое время для практической подготовки специалистов к работе в рыночных условиях.

²⁰ В переводной литературе встречаются синонимичные термины американского понятия "Community College": «общеобразовательный подготовительный колледж», «общественный колледж», «коммунальный колледж».

²¹ Марчис Т. Развитие высшего образования США в послевоенный период/US Society and Values (in Russian), December 1997.

²² Hagan E.R. Entrepreneurship Education: a New Frontier for American Community Colleges. A PhD Dissertation. The Union Institute and University, Ohio, March 19, 2004. -

http://www.celcee.edu/ft/hagan_dissertation_final.pdf. P.30, 36.

²³ Там же. Стр.27

проведення дидактичних драматизацій відбувалася за алгоритмом, розробленим для занять з історії. Визначаючи ефективність методу навчальної драматизації у вивченні географічних відомостей Ф. Джонсон зауважувала: "Найціннішим у такому методі вивчення географії було те, як учні самостійно вправно пов'язували географічні та історичні місцевості з історичними особами й подіями. Ознайомлюючись із Африкою, діти зображували в особах пригоди Лівінгстона та інших мандрівників і, тим самим, поступово розкривали все головне в історії та географії Африки" [6, с. 36].

Засвоєння школярами арифметичних операцій Ф. Джонсон здійснювала в процесі дидактичних драматизацій, найулюбленішою з яких була гра в кранцію. Різноманітні вимірювання, засвоєння масштабу відбувалося дітьми у драматизації, основою якої була імітація роботи в полі: вимірювання та планування уявного поля, підрахунок прибутку від зрощеної пшениці тощо. З вимірюванням рідини діти знайомилися у драматизації на тему "Молочна ферма".

Результати аналізу досвіду Ф. Джонсон щодо організації та проведення дидактичної драматизації на уроках з арифметики свідчать, що технологія їх проведення була дотична методиці влаштування сюжетно-рольових ігор, які активно впроваджувалися в минулому столітті у радянській дошкільній педагогіці. Різниця полягає лише в тому, що у дидактичній драматизації з арифметики доміантою були не соціальні відносини, а навчальний матеріал. Окрім цього, запропонований англійською вчителькою спосіб його програвання у ролях був цікавою, емоційно насиченою канвою, яка сприяла підвищенню мотивації школярів до виконання досить сухих, одноманітних математичних операцій.

Не менш цікавими були дидактичні драматизації, що використовувалися у школі Ф. Джонсон на уроках з письма. Цінність цих форм засвоєння та впрацювання навчального матеріалу полягала в тому, що учні не тільки тренувалися у письмі та епістолярній творчості, а й засвоювали способи спілкування. Зав'язка змісту дидактичної драматизації була досить простою. Купцеві був потрібний конторник, і він давав об'яву у місцеву газету: школяр, що виконував роль купця голосно промовляв і одночасно записував створений ним текст, всі діти також писали під диктовку цей текст. Записану об'яву поштар приносили до газети, де "головний редактор" її прочитував, можливо щось виправляв і передавав до друку. Виготовлену газету (переписаний на окремих аркушах текст) школярі розносили тим, хто виконував роль безробітних. Ці діти (найчастіше – три особи) в свою чергу писали резюме, які передавалися у контору купця², де він знайомився з кореспонденцією, аналізував отримані резюме і обирав собі помічника. У розборі резюме участь брали всі учні класу, критеріями оцінки були правопис, стиль та каліграфія. По закінченні драматизації вчителька відкривала дошку, на якій також були записані всі тексти, що створювалися протягом уроку, і висловлювала зауваження щодо

² Ця форма роботи проводилася так само, як і створення об'яви купця.

їх якості. За такою технологією на уроках письма проводилося багато інших драматизацій: мандрівники, які зазнали корабельної аварії та потрапили на незаселений острів; листування друзів або мандрівників; гра у газету і типографію тощо.

Висновки. Отже, досвід англійської вчительки Ф. Джонсон Х. переконливо свідчить, що учнівська драматизація значно підвищує рівень засвоєння учнями знань з гуманітарних, природничих й точних наук і може ефективно впроваджуватися у шкільну практику. Подальшого дослідження потребують питання осмислення такого цікавого досвіду з позицій сучасної педагогіки.

Резюме. У статті висвітлюється педагогічний досвід англійської вчительки XIX-XX століть Ф. Джонсон, яка активно застосувала учнівську драматизацію, як дидактичних засіб під час вивчення дітьми історії, географії, природознавства, літератури, арифметики, письма та інших предметів.

Ключові слова: шкільна дидактика, театральне мистецтво, учнівська драматизація, шкільні початкові предмети.

Резюме. В статье освещается педагогический опыт английской учительницы XIX-XX столетий Ф. Джонсон, которая активно использовала школьную драматизацию как дидактический метод во время изучения детьми истории, географии, природоведения, литературы, арифметики, письма и других предметов.

Ключевые слова: школьная дидактика, театральное искусство, ученическая драматизация, школьные учебные предметы.

Summary. F. Johnson's experience of pedagogical work, the English teacher of the XIXth – XXth century, who actively used scholar's dramatization as a didactic method while studying history, geography, natural history, literature, arithmetic, writing and others, is depicted in the article.

Keywords: school didactic, theatrical art, scholar's dramatization and school subjects.

Література

1. Тичер Н. Драматизация как метод современной школы // Народное образование. – 1910. – № 11. – С. 498-521.; – № 12. – С. 643-665.
2. Русова С. Драматический инстинкт и его значение в воспитании // Для народного учителя, 1916. – № 11. – С. 1-8.; – № 12. – С. 2-7.; – № 13. – С. 1-8.; – № 14. – С. 1-5.
3. Щербо А.Б., Джозла Д.М. Дидактичний театр (з досвіду роботи заслуженої вчительки УРСР СШ № 17 м. Вінниці Н.С. Вітківської) // Театр у школі: Кн. для вчителя / Упор. Н.С. Миропольська. – К.: Рад. Школа, 1990. – С. 122-136.
4. Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільнят: авторський стиль роботи. Методичні рекомендації / Авт.-укл. М.М. Ефіменко. – К.,: ІСДО., 1995. – 40 с.
5. Арбузов К.А. Театральные уроки в современной французской школе // Режиссер работает в школе: теоретические и методические проблемы: Сб. науч. тр. / Под ред. Е.К. Чухман. – М.: Изд. АПН СССР, 1991. – С. 52-66.
6. Финлей Джонсон Х. Драматизация как метод преподавания. – М.: Типо-литография т-ва И.Н. Кушнерев и К. Пименовская, 1917. – 43 с.

Подано до редакції 03.01.2007

будет и в дальнейшем расти, так как в финансовом планировании нуждаются не только богатые люди, но и состоятельные пенсионеры, количество которых в США растет с каждым днем. Самый высокооплачиваемый пост в этой сфере – финансовый консультант, управляющий портфелем клиента¹⁶.

Послевоенные годы в США были отмечены бурным ростом малого бизнеса. К концу 50-х годов в системе образования США возникла кризисная ситуация, проявляющаяся в нехватке специалистов для ведения предпринимательской деятельности.

Образование в области предпринимательства и малого бизнеса дает знания и практические умения, необходимые для того, чтобы открыть свое дело и управлять малым предприятием, развивая и расширяя его, в то время как диплом MBA открывает перед выпускником возможность работы в крупных компаниях и, в долгосрочной перспективе, карьерного роста в корпоративном бизнесе.

Сюзан Ааронсон пишет: «...американские бизнес-школы в большинстве своем обучали студентов навыкам принятия решений... и были менее успешны в обучении их предпринимательской деятельности»¹⁷. Элизабет Хэген в диссертационной работе, посвященной предпринимательскому образованию в общественных колледжах США, также указывает на то, что «... курсы по малому бизнесу, которые появились в 1940-е годы, делали акцент на обучение выпускников работе в уже существующих фирмах»¹⁸. И, несмотря на то, что предпринимательство знакомо человечеству с незапамятных времен, в самостоятельную научную дисциплину оно оформилось только в середине 60-х годов.

К концу 1970-х годов высшее образование по программам предпринимательства и малого бизнеса предоставляли более 130 бизнес-школ. А на пороге XXI века образование в области предпринимательства можно было получить уже как минимум в 1500 аккредитованных колледжах и университетах Соединенных Штатов Америки¹⁹.

В настоящее время в США сохраняются высокий уровень спроса на программы в области предпринимательства и малого бизнеса. Поколение 1990-х заинтересовано в личном успехе, самореализации и самовыражении. Крупные корпорации рассматриваются современной молодежью как поддерживающие креативное поведение. Таким образом, интерес к предпринимательскому образованию и его бурное развитие в США обеспечивается не только экономическим фактором, но и психолого-

¹⁶ www.rokfeller.ru, 8.12.2006.

¹⁷ Aaronson S. Without Practice or Practitioners: Graduate Business Education, 1945-1960/ Business and Economic History (by the Business History Conference 1990), 2nd Series, Vol.19, 1990. Pages 262-270.

¹⁸ Hagan E.R. Entrepreneurship Education: a New Frontier for American Community Colleges. A PhD Dissertation. The Union Institute and University, Ohio, March 19, 2004. - http://www.celcee.edu/ft/hagan_dissertation_final.pdf P. 25, 30.

¹⁹ Seymour N. Entrepreneurship Education in American Community Colleges and Universities. CELCEE Digest N 01-06, November 2001. – <http://www.celcee.edu>

качестве подготовки студентов¹³.

Среди причин такого кризиса, по мнению американских исследователей (Р.Розет, И.Зиммерман, С.Ааронсон) [6; 8; 10], с одной стороны – падение спроса на образование по докторским программам, выпускники которых оказались неподготовленными к практической работе в рыночных условиях, с другой – излишняя ориентация бизнес-школ на удовлетворение потребностей рынка образовательных услуг, который требует специалистов для работы в бизнесе.

Американские бизнес-школы предъявляют жесткие требования к своим абитуриентам, которые должны не только пройти строгий конкурсный отбор, но и обладать врожденными лидерскими качествами. Считается, что способность успешно заниматься бизнесом зависит по большей части от характера и интеллекта, которые хорошая бизнес-школа может развить и приумножить¹⁴. Вклад бизнес-школ в образование – это новые знания, навыки обработки информации и самостоятельного обучения, в том числе обучения на личном практическом опыте.

Главной стратегией бизнес-школ стали: постоянный поиск ценных новых знаний и их преподавание (наряду с традиционной теоретической подготовкой) целеустремленным, перспективным студентам, имеющим способности к самообучению, развитию у студентов навыков решения проблем, организационных и аналитических навыков. Такой подход к набору абитуриентов и образовательная политика сохранились в американском бизнес-образовании и по сей день.

С 1950 года в США количество работников, занятых в фирмах, на предприятиях, в корпорациях утроилось, а суммарные прибыли и активы бизнеса возросли в пять раз. При жесткой рыночной конкуренции даже незначительное улучшение в системе управления этими активами могло означать прибыли или убытки для акционеров¹⁵. Поэтому возникла большая потребность в специалистах со степенью MBA в области финансов и бухгалтерского учета. Система бизнес-образования не могла не отреагировать на новые потребности рынка и половину всех степеней MBA стали присуждать в этих областях.

Специалисты со степенью MBA в области финансового менеджмента и сегодня остаются наиболее востребованными и высокооплачиваемыми на рынке труда в Соединенных Штатах Америки.

В настоящее время в США составлен список самых прибыльных и востребованных профессий, которые будут пользоваться популярностью в течение следующих десяти лет. Как выяснилось, к 2016 году будет высок спрос на специалистов в компьютерной отрасли, медицинских работников и финансовых аналитиков. Спрос на профессию финансового консультанта

¹³ Zimmerman I. L. Can American Business schools survive? - Univ.of Rochester, William E.Simon Graduate School of Business Administration, Sept., 5, 2001.- <http://papers.ssrn.com/abstract=283112>

¹⁴ Shannon Faris. Seeking Entrepreneurial Origins: Are Entrepreneurs Born or Made?/ CELCEE DIGEST Number 99-1, December 1, 1999. - <http://www.celcee.edu>

¹⁵ Rosett Richard N. Business Education in the United States/ Selected Paper N 59, - The University of Chicago press - <http://chicagogsb.edu/research/selectedpapers.aspx>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

*Деркач Оксана Олексіївна,
кандидат педагогічних наук,*

доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання

ВДПУ ім. М.Коцюбинського, м. Вінниця

Постановка проблеми. У світлі гуманістичних, особистісно зорієнтованих освітніх парадигм, що на загальнодержавному рівні декларуються сьогодні урядом, особливої актуальності набувають питання психолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи та формування професійної компетентності майбутніх вчителів та вихователів.

На думку провідних психологів, опанування сучасним вчителем деяких посилюючих психотерапевтичних прийомів та форм роботи дозволить цілеспрямовано, свідомо та систематично піклуватися про психічний стан учнів. Результати наших педагогічних пошуків та аналіз останніх психолого-педагогічних публікацій свідчать, що саме використання елементів терапії мистецтвом та терапії творчістю може виступити тим психотерапевтичним фактором, що є цілком доступним для кожного педагога. Синкретичне поєднання елементів арт-терапії, казкотерапії та музичної терапії у ході спонтанної дитячої творчості допоможе пізнати та зрозуміти внутрішній світ дитини, ефективно впливатиме на її психічний стан та носитиме психогігієнічний (профілактичний) і корекційний характер [3, с.27].

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив констатувати, що як самостійний напрям у лікувально-корекційній і профілактичній роботі, арт-терапія існує трохи більше п'яти десятиліть. Та первинна основа арт-терапевтичних технологій – архаїчні форми мистецтва, що збереглися в народній творчості, характеризуються наївністю, безпосередньо діючим характером, опорою на символічну мову несвідомого і є джерелом душевного здоров'я людей.

Взагалі застосування символів людиною, на думку К.Рудестама, можна прослідкувати аж до *наскальних малюнків* первісних людей. Мистецтво вже тоді виступало не лише засобом відображення культури та суспільного ладу: наші далекі предки користувалися символічними зображеннями, намагаючись визначитись зі змістом людського існування та своїм місцем у Всесвіті [8, с.216].

Перші паростки музичної, танцювальної та драматерапії також можна знайти за часів існування первісної людини. Можливо, люди почали танцювати і використовувати *рух* як засіб комунікації задовго до виникнення мови. Тисячоліттями в різних культурах існували ритуальні танці для лікування хворих, оплакування мертвих, святкування весіль та перемог.

Використання *музики* первісною людиною переважно носило

характер магичного впливу на сили природи (та, відповідно, на психічний і емоційний стан людини). Звуки, що видавав маг, чаклун чи шаман, ударяючи ціпком по каменю або колоді у певному ритмічному темпі, який поступово прищвидшувався чи вповільнювався, викликали реакції не лише психічного, а й соматичного характеру. Ефективність впливу ритмічних звуків підсилювалася магичним співом та „грою” на первісних ударних музичних інструментах. В результаті виникла стійка віра в те, що спів та інструментальна музика є не лише засобом впливу на демонів і богів, а й ефективним способом лікування хвороб та загоєння ран [7, с.27].

Свідчення застосування музики із терапевтичною метою можна знайти, як стверджують психологи, і у давньоєгипетських папірусах, давньогрецьких трактатах та, навіть, у текстах Біблії. У Давньому Єгипті, наприклад, за допомогою музики зціляли душевнохворих, катаючи їх у човнах по Нілу й заспокоюючи при цьому грою на музичних інструментах. Давні китайці вважали, що музика рятує від усіх недуг, навіть неспівладних лікарям, а в одному із племен Східної Африки існував звичай, щоб лікар приходив до хворого із маленьким дзвіночком в руці, у який він час від часу мелодійно дзвонив. Свою розмову з хворим лікар починав співучим тоном, у відповідь хворий теж відповідав співом, в результаті чого виникав своєрідний дует (цей напрямок в практиці сучасних арт-терапевтів отримав назву „вокалотерапії”).

Особливо великого значення надавали мистецтву у житті як кожної людини окремо, так і суспільства в цілому, мудреці та філософи античності. *Піфагор*, наприклад, розробив цілу науку про *євритмію*. Це слово означало здатність людини знаходити правильний ритм в усіх життєвих проявах, тобто не лише у співі, танці чи грі на музичному інструменті, а й в думках, вчинках та розмові. Саме через знаходження правильного ритму антична людина, на думку Піфагора, могла увійти у ритм життя свого міста, а потім – і у ритм світового цілого – Космосу. Окрім того, Піфагор вважав, ніби кожна планета під час свого обертання навколо Землі утворює тон певної висоти. Висота цього звуку змінюється в залежності від швидкості руху планети. Таким чином, зливаючись, небесні звуки формують “гармонію сфер”, що теж відповідно впливає на самопочуття людини [6; 7].

На думку іншого грецького філософа – *Платона*, могутність та сила держави значною мірою залежить і від того, яка музика лунає в ньому. Для держави, вважав Платон, немає гіршого способу руйнування моралі, ніж відхід від скромної та сором’язливої музики. Саме через розпуні ритми та лади проникає в людські душі та серця розпуста. Бо музика здатна формувати душі у відповідності із характером свого звучання.

Епохи змінювали одна одну, держави народжувалися і вмирали, та незмінним залишався той невидимий і водночас такий вагомий зв’язок між людиною та мистецтвом, яке тисячоліттями вважалось для людей джерелом насолоди, проте цілеспрямоване лікування за його допомогою – феномен відносно новий.

Вперше термін арт-терапія (*art-therapy*, дослівно означає “терапія

успешные бизнесмены, которым иногда не хватало знаний в области педагогики, психологии, законодательства и хозяйственного права, что отрицательно влияло на эффективность и качество обучения студентов. На этом этапе развития бизнес-образования в Америке встал вопрос о подготовке профессиональных преподавателей экономики и бизнеса, способных научить студентов не только технике ведения бизнеса, но и дать им хорошую теоретическую базу. Чикагский университет одним из первых стал обучать будущих педагогов по докторским программам PhD («Пи-эйч-ди»)¹¹, что свидетельствовало о постепенном превращении бизнеса в полноправную научную дисциплину.

В 1958 году в системе бизнес-образования США была проведена значительная реформа, в результате которой степени, присуждаемые в области бизнеса менеджерам-практикам и будущим преподавателям, научным сотрудникам, стали присуждаться отдельно, так же, как это было сделано ранее в других областях знаний. В результате, бизнес-школы стали готовить магистров делового администрирования (MBA – Master of Business Administration) для работы в бизнесе и докторов наук (PhD – Philosophy Doctor) для дальнейшей преподавательской или научной карьеры. Учебные дисциплины теперь преподавали доктора наук, владеющие научными педагогическими методами и методами ведения научных исследований.

В крупных бизнес школах преподавателями становились молодые перспективные специалисты с докторской степенью, которые одновременно вели исследования в области современных проблем бизнеса, публиковали свои труды в научных журналах (большинство из них было основано после 1950 года), обменивались опытом. Содержание преподаваемых курсов преимущественно составляли результаты исследований: их собственных и их коллег, а также материалы научных журналов. Таким образом, преподаваемые курсы носили теоретический характер. «Такой подход к бизнес-образованию оказался успешным, как мы можем сейчас заметить, поскольку тщательно проверенные теории имеют огромное практическое значение¹²».

Такое разделение академических степеней способствовало продвижению экономической науки и позволило не только обеспечить бизнес-школы квалифицированными преподавателями, но и более рационально планировать и расходовать академическое время.

Однако, сегодня в бизнес-образовании США наметилась тревожная тенденция к сокращению выпуска специалистов со степенью PhD в области экономических наук, что соответственно приводит к сокращению числа квалифицированных преподавательских кадров и негативно сказывается на

¹¹ Известно, что в системе высшего образования США существует четкое разделение степеней, присуждаемых будущим практикам (степень магистра) и тем, кто планирует связать свою карьеру с преподавательской деятельностью или наукой (степень доктора наук). Степень доктора наук – PhD, Philosophy Doctor – соответствует степени кандидата наук в Украине.

¹² Rosett Richard N. Business Education in the United States/ Selected Paper N 59, - The University of Chicago press - <http://chicagogsb.edu/research/selectedpapers.aspx>

тенденции развития образования в XXI веке описывают Р.Барр, Дж.Тег, Дж. Конвей, А.Кезар, А.Засмен, экономическое образование, тенденции его дальнейшего развития находятся в фокусе внимания Дж.Сигфрида, К.Брентли, Т.Кинг, Л.Остина, С. Бартона, А.Макэнти.

Изложение основного материала. Система высшего экономического и бизнес-образования США – очень обширная тема, разноаспектное и подробное изучение и описание которой вряд ли под силу одному исследователю и уж тем более выходит за рамки отдельной статьи. Поэтому в настоящей работе нам хотелось бы остановиться на более узком вопросе, а именно – историко-педагогических аспектах развития экономического образования в США и некоторых тенденциях его развития в XXI веке. По данным Национальной Ассоциации Бизнес Образования США (National Business Education Association – NBEA)⁸, датой рождения бизнес-образования в США следует считать 1635 год.

Первая школа бизнеса была основана в Плимуте в 1635 году и представляла собой примитивное учебное заведение, в котором обучали чтению, письму и ведению счетов. В течение последующих двух с половиной веков набор изучаемых в бизнес-школах дисциплин был ограничен счетоводством, деловой перепиской и методами калькуляции. К 1880 году в 162 бизнес-школах и колледжах США обучалось 27 тысяч студентов⁹. Подготовка в области коммерции и бизнеса велась также в неспециализированных школах, в том числе и в частных общеобразовательных школах.

Переломный момент в американском бизнес-образовании произошел в 1881 году, когда Джозеф Уортон (Joseph Warton) за счет собственных средств основал первую университетскую школу бизнеса при Пенсильванском университете. С этого знаменательного события берет начало процесс цивилизованных трансформаций в бизнес-образовании США. Перечень изучаемых студентами дисциплин заметно увеличился: иностранные языки, английская литература, философия, история, латинский язык, математика, физика. В 1925 году Уортон, выступая перед студентами, сформулировал основную цель объединения бизнес-школ с крупными университетами: «... объединить профессиональную подготовку в области экономики с той общей культурой, которая так же необходима бизнесмену, как и любому гражданину общества»¹⁰. Уортоновская школа и сегодня занимает лидирующие позиции в рейтингах американских бизнес-школ. Таким образом, в первой половине XX века бизнес-образование было интегрировано в систему высшего образования США.

К 1928 году большинство университетских программ все еще были ориентированы исключительно на практическую подготовку студентов. Преподавали в бизнес-школах люди, имеющие практический опыт работы,

⁸ www.nbea.org

⁹ Richard N. Rosett. Business Education in the United States/ Selected Paper N 59, - The University of Chicago press - <http://chicagosgb.edu/research/selectedpapers.aspx>

¹⁰ Richard N. Rosett. Business Education in the United States/ Selected Paper N 59, - The University of Chicago press - <http://chicagosgb.edu/research/selectedpapers.aspx>

мистецтвом”) був застосований британським художником Андріаном Хілом у 1938 році під час опису своєї роботи з туберкульозними хворими (тоді група художників і психіатрів США та Великобританії зацікавилася можливістю використання мистецтва у терапевтичних цілях). Невдовзі, під час Другої світової війни, знаходячись у санаторії, А.Хіл від нудьги почав малювати. Це спонукало інших хворих теж взятися за пензлі – виявилось, що на папір можна було перенести всі ті страхи та почуття, які переповнювали їх з перших днів перебування на фронті. Незабаром словосполучення „арт-терапія” стало вживатися по відношенню до всіх видів занять мистецтвом, які проводилися в лікарнях і центрах психічного здоров'я.

На думку К.Рудестама, символічна мова образотворчого мистецтва є найбільш адекватною для вираження змісту несвідомого, оскільки внутрішнє “Я” людини відтворюється у візуальних образах щоразу, коли вона малює чи займається ліпленням, не надто розмірковуючи над результатами своєї праці, тобто спонтанно (на відміну від ретельно організованої навчальної діяльності) [8, с.217]. Саме тому арт-терапію можна використовувати як інструмент для дослідження і гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, для вираження яких слова не підходять, оскільки вона глибоко пов'язана з розкриттям творчих здібностей і сутнісного потенціалу людини, мобілізацією внутрішніх механізмів саморегуляції і зцілення, переконана провідний арт-терапевт, президент ГО „Арт-терапевтична асоціація” О.Вознесенька [1; 5].

Та останнім часом можна констатувати становлення нового напрямку розвитку арт-терапії – *педагогічного*, що передбачає не стільки пошук психічних розладів чи відхилень особистості, скільки розглядається швидше як різновид творчої діяльності з деяким „лікувальним ефектом” і полягає в певній „соціальній терапії” особистості та корекції стереотипів її поведінки засобами художньої творчості, зазначає Л.Лебедева [3, с.28].

Використання арт-терапії як засобу спілкування між вчителем та учнем здатне допомогти глибше пізнати дитину, визначити рівень сформованості мотиваційної сфери, дослідити успішність шкільної адаптації, сприятливість соціального оточення. Окрім того, використання терапії творчістю у роботі з дітьми дає і додаткові результати, адже процес творення (не за вимогою, не за зразком) завжди приносить радість, і це важливо саме по собі, незалежно від того, народжується ця радість в глибинах підсвідомості, чи вона є результатом розуміння можливості порозважатися чи навіть покепкувати.

Художня творча діяльність, на думку Л.Лебедевої, вже є своєрідним арт-терапевтичним процесом і розглядається як надзвичайно делікатна можливість спостерігати за дитиною в процесі спонтанної творчості, наблизитися до розуміння її інтересів, цінностей, відчути неповторність її внутрішнього світу. Тут діагностичний і терапевтичний процеси протікають водночас завдяки захоплюючій спонтанній творчості, в результаті якої налагоджуються емоційні, довірливі комунікативні контакти між дорослим та дитиною [4, с.28].

Ми глибоко переконані, що використання елементів арт-терапії – *терапії спонтанною творчістю* – допоможе вихователям, вихователям-класоводам, соціальним педагогам та практичним психологам: налагодити ефективну комунікативну взаємодію з учнем/учнями у ході спільної художньо-творчої діяльності; більш глибоко пізнати внутрішній світ кожної дитини, відчути її неповторність, особистісну своєрідність, визначити потреби та інтереси; діагностувати емоційний та психічний стан школяра, рівень шкільної та соціальної дезадаптації; побудувати навчально-виховний процес на основі особистісно зорієнтованого підходу та провідних принципів гуманізації та демократизації.

Формулювання цілей статті. У зв'язку з цим, метою публікації є поглибити наукову та педагогічну громадськість із перспективами використання елементів арт-терапії у виховному процесі початкової школи та авторською методикою підготовки майбутніх вчителів початкових класів до використання арт-терапевтичних технік у виховному процесі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Протягом останніх років у Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М.Коцюбинського для студентів п'ятого курсу факультету підготовки вчителів початкових класів впроваджено авторський спецкурс „*Основи арт-терапії*”, метою якого є допомогти студентам глибше пізнати себе та свій внутрішній світ, а також отримати теоретичні знання та практичні навички застосування арт-терапевтичних технік у виховному процесі початкової школи з метою діагностики та наступної корекції емоційного та психічного стану учнів. Таким чином, в межах курсу, у його лекційному розділі розкриваються феномен та історичні джерела виникнення арт-терапії, питання психології кольору та форми в арт-терапії, основні причини шкільної дезадаптації та шляхи її діагностики засобами арт-терапії, висвітлюються основні питання теорії та методики проведення різноманітних арт-терапевтичних технік а також особливості їх використання у роботі із молодшими школярами в умовах початкової школи тощо. Система практичних занять має на меті опанування студентами практичними навичками організації арт-терапевтичних занять із використанням як індивідуальної, так і групової форм роботи з наступною інтерпретацією отриманих робіт.

Усі заняття мають чітку, логічно обумовлену структуру і складаються з таких блоків: *теоретичний* – опанування теоретичного матеріалу спецкурсу; *практичний* – пізнання свого внутрішнього світу за допомогою застосування тієї чи іншої арт-терапевтичної техніки; *методичний* – вивчення особливостей та закономірностей застосування арт-терапевтичних технік у позакласній виховній роботі вчителя початкових класів.

Виконання студентами навчальних завдань, що передбачені програмою, допомагає їм накопичити необхідний педагогічний та психологічний досвід, а також діагностичний матеріал для продуктивного використання у майбутньому арт-терапевтичних технік.

«Однако есть элемент, который в мировой практике используется (в меру национальных возможностей) без оговорок, – это модульное послесреднее образование, предполагающее накопление... заработанных образовательных баллов в одном университете или колледже и их использование в другом институте послесреднего образования. Для властей и общественности США стало аксиомой – любое дополнительное образование для любого гражданина способствует росту интеллектуального потенциала страны»⁵.

Статистика свидетельствует о том, что на сегодняшний день в США на 280 жителей приходится 1 специалист со степенью MBA, в то время как для Украины этот показатель составляет 1 на 30 000 жителей⁶. В Украине сегодня работает 5-6 школ бизнеса⁷. Перед отечественной системой бизнес-образования стоит непростая задача нахождения баланса между национальными особенностями, заимствованием передового зарубежного опыта и глобальными мировыми тенденциями развития высшего образования. В связи с вышеизложенным, изучение системы высшего образования США представляет интерес для отечественных исследователей.

Цель статьи – отразить некоторые историко-педагогические аспекты и современные тенденции развития экономического и бизнес-образования в США.

Анализ исследований и публикаций. До сих пор в украинской научной литературе остается неисследованной детально тема становления и развития высшего экономического и бизнес-образования в Соединенных Штатах Америки. А между тем, именно США сегодня являются лидером бизнес-образования в мире и анализ американского опыта, возможно, позволит избежать многих ошибок и ускорить развитие системы высшего экономического образования не только в Украине, но и во всех постсоветских странах. В Украине вопросам истории и философии американской системы образования уделялось внимание в докторской диссертационной работе А. А. Романовского. Демидова О.О. изучала взгляды американских педагогов на основные направления реформирования образования в США, дистанционному образованию в американских вузах посвящены работы Андрущенко С.А. Среди российских ученых стоит выделить профессора Евенко Л.И., сфера научных интересов которого включает проблемы организации, управления и международного сотрудничества в области бизнес-образования. Пястолов С.М. в своем диссертационном исследовании рассматривает экономическое образование в школах США в социологическом аспекте.

История и проблемы высшего образования США находят отражение в работах уже упоминавшегося ранее американского ученого М.Троу,

⁵ Тенденции развития высшего образования в современном мире. – М.: Изд-во МГУ, 1992, 143с. С.68-69.

⁶ Международная научно-практическая конференция «Конкурентоспособность школ бизнеса»/ Российский журнал менеджмента N3, 2004. С. 169-175. С.173.

⁷ Там же. С.174.

Однако именно американская высшая школа в послевоенные годы оказалась наиболее подготовленной к резкому росту студенческого контингента и превращению элитарного высшего образования в общедоступную структуру³.

Мартин Троу в работе «От массового высшего образования к универсальному доступу: преимущество американской системы высшего образования»⁴ пишет, что система высшего образования США была полностью сформирована столетие тому назад, в то время как в Европейских странах процесс ее формирования не закончен и по сей день. К 1900 году, когда только 4% американцев, достигших «вузовского» возраста, посещали колледжи, основные отличительные особенности американского высшего образования были очевидны: наличие попечительского совета, большие полномочия президента вуза и его административной команды, четкая структура рангов на факультетах, модульная система, готовность вузов принимать студентов из других колледжей и университетов с автоматическим зачетом пройденных курсов и, для отдельных вузов – высокая академическая репутация, поддерживаемая средствами массовой информации. В основе такой системы лежали конкуренция, разнообразие учебных заведений и программ, стремление соответствовать требованиям рынка и значительная самостоятельность вузов в вопросах образовательной политики и финансирования.

Отрицать уникальность высшей школы США, равно как и считать ее смещением мировых образовательных традиций было бы некорректно. Действительно, американская модель сформировалась под влиянием, с одной стороны – истории страны, с другой – европейского опыта, ввезенного в Америку многими поколениями иммигрантов. Но то, что Америка после Второй мировой войны стала первым в мире примером «массового» высшего образования, равно как и то, что США ежегодно тратят на высшее образование более 2,4% ВВП (по сравнению, например, с 0,9% ВВП в Великобритании), не может не привлекать внимание к американской модели высшего образования. Сегодня «американизация» высшей школы охватила практически все развитые и большое число развивающихся стран. Но ни одна страна не использует американскую модель полностью и это оправдано в силу национальных, исторических, культурных и других особенностей отдельной страны. Используются лишь определенные элементы, как, например, структура высшего образования, построение учебных программ, иерархия дипломов, гарантии академических свобод, схемы управления вузом, принципы взаимоотношений с частным сектором экономики, внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс, опыт дистанционного обучения и т.д.

³ Тенденции развития высшего образования в современном мире. – М.: Изд-во МГУ, 1992, 143с. С.69.

⁴ Trow, M. From Mass Higher Education to Universal Access: the American Advantage. – Berkeley: University of California, CSHE Research and Occasional Paper Series, Spring 2000. 14pp. P.7.

Розглядаючи особливості застосування арт-терапевтичних технік у виховній роботі вчителя початкових класів, ми значну увагу приділили використанню *вільних* та *тематичних нетрадиційних* проєктивних графічних тестів з метою більш глибокого пізнання особистості молодшого школяра, оскільки саме проєктивні графічні тести все частіше використовуються як у клінічній практиці лікарями-психіатрами, так і в психологічному консультуванні. Та, на нашу думку, настав час їхнього впровадження і в сучасну виховну практику.

Існує цілий ряд проєктивних тестів, які змогли б зайняти достойне місце у навчально-виховному процесі початкової школи. В одних досліджуваному пропонують дати словесні асоціації, в інших - завершити незакінчені речення. Перевагою проєктивних методів є відсутність нав'язливої структури. Досліджуваному потрібно структурувати тестовий матеріал самостійно. І у цій, створеній ним же самим структурі, він розкриває приховані риси своєї особистості, навіть не здогадуючись про це. Та особливе місце серед різноманітності проєктивного підходу у діагностиці особистісних якостей сьогодні починають займати так звані *проєктивні графічні тести*.

Проєктивні графічні тести – це, передусім, робота з невербальним матеріалом, що дозволяє суттєво розширити як віковий діапазон, так і можливості міжкультурного використання. Особливою симпатією користуються графічні тести-малюнки на запропоновану тему. Вони є легкими і швидкими у застосуванні, тому ними можуть користуватися і вчителі початкової школи в якості експрес-діагностики учнів. Важливим є і те, що вони суттєво полегшують процес встановлення контакту між вчителем і учнями. Крім того, результати таких тестів значно менше знають контролю з боку свідомості, а це означає, що їх інформаційність знову ж таки має особливу ціну.

Суттєвою перевагою використання проєктивних графічних тестів, на думку Т.Зінкевич-Євстигнєвої, є поліваріантність таких завдань. Окрім відомих всім традиційних тематичних тестів, спрямованих на вивчення особистісних якостей людини (наприклад – „Людина”, „Дім”, „Дерево”, „Дім-дерево-людина”, „Неіснуюча тварина”, „Конструктивний малюнок людини із геометричних фігур” тощо), існує ряд так званих *вільних* та *нетрадиційних* тематичних тестів-малюнків, що пов'язані із деякою символізацією тих чи інших психічних процесів (наприклад – темами для вільних тестів можуть бути: „вільний малюнок”, „мій настрій”, „малюнок з закритими очима”, „танець на папері”, „у що б мене зачаклував злий/добрий чарівник”, „карта життя” тощо) [2, с.21-23].

Ще один із ключових моментів спецкурсу – *психологія кольору* в арт-терапії. Спираючись на наукові дослідження, що розкривають природу кольору та його вплив на психічну діяльність і емоційний стан дитини, ми знайомимо студентів із методикою створення індивідуальної діагностичної карти „колір – почуття” (за Т.Зінкевич-Євстигнєвою) та техніками проведення миттєвої діагностики емоційного стану усього класу.

Стабільне зростання показників тривожності, шкільної та соціальної

дезадаптації учнів поставила нас перед необхідністю пошуку оптимальних засобів та методів діагностики та психологічної корекції, якими змогли б скористатися вчителі початкових класів в своїй повсякденній практиці. В контексті використання арт-терапевтичних технік у виховному процесі початкової школи ми знайомимо студентів із одним з оптимальних методів корекції дитячих страхів та тривожності – методом *перетворення*.

Особливої уваги заслуговує розділ, присвячений питанням використання технології *медитативного малюнку* та методу *спрямованої візуалізації*. Медитація, як засіб трансформації та розширення свідомості, сприяє усвідомлення дитиною себе у цій реальності – „тут і зараз”, а також активізує почуттєву сферу дитини (зорову, слухову, смакову, нюхову, тактильну та кінестичну). Створення умов для проведення медитації, включення елементів *казкотерапії* та *музичної терапії*, оволодіння практичними навичками інтерпретації медитативного малюнку молодшого школяра та організації зворотнього зв'язку (обговорення відчуттів і вражень, що виникали під час власної роботи) – ось одні з найважливіших аспектів, що мають місце під час вивчення даного розділу спецкурсу.

Ще однією складовою спецкурсу є розділ, присвячений вивченню *Концепції Комплексної казкотерапії*, розробленої групою Санкт-петербурзьких казкарів-психотерапевтів на чолі із Т.Зінкевич-Євстігневою. В ході лекційних та практичних занять студенти знайомляться із основними принципами роботи із казками, структурою корекційно-розвивального казкотерапевтичного заняття, опановують закономірності психологічної роботи із художніми (народними та авторськими), дидактичними, психокорекційними та медитативними казками. Використання елементів казкотерапії – це дієвий засіб практичної реалізації особистісно орієнтованої системи навчання у початковій школі. Робота з казкою створює умови для виявлення потенційних можливостей кожного учня в одній або кількох сферах. Школярі, серед палітри запропонованих видів діяльності, обов'язково будуть залучені до тих, що найбільше відповідають їхнім природним потребам. Педагогічна технологія виховання за допомогою психокорекційної казки стимулює здатність особистості до самопізнання та самовдосконалення, навчає вмінню підпорядковувати особистісні потреби соціальним запитам та моральним цінностям.

Знайомлячи студентів із особливостями використання Концепції Комплексної казкотерапії у навчальній та позанавчальній виховній роботі, ми пропонуємо майбутнім вчителям початкових класів використовувати *мультиmodalні інтерактивні арт-терапевтичні техніки* у поєднанні з різноманітними формами творчої експресії (рольова імпровізація, драматизація, маскотерапія, колаж, пісочна та музична терапія тощо).

Висновки. Протягом тривалого часу нами було апробовано значну кількість арт-терапевтичних технік в роботі із дітьми, підлітками та студентською молоддю, і результати неодноразово підтверджували доцільність, ефективність та актуальність їх застосування. Використання індивідуальної форми роботи дозволяє отримати надзвичайно цінний

Резюме. В статті розглядаються пріоритети розвитку українського вища освіти України в контексті ведучих принципів глобального і європейського освітнього простору, серед яких підкреслена важливість таких як: безперервність; диверсифікація; випереджаючий характер; професіоналізація в умовах інтеграції з наукою і виробництвом і, як результат – підвищення фундаментальності освіти.

Ключові слова: вища освіта, професіоналізм, глобальне, європейське.

Summary. In article the priorities are considered of development of Ukrainian higher education of Ukraine in the context of main principles of worldwide and European education space, among which importance is underlined such as: continuity; diversification; passing ahead character; professionally in the conditions of integration with science and production, and, as a result – rise of solidity of education.

Keywords: higher education, professionalism, global, European.

Література

1. Болонський процес: Нормативно-правові документи / Укладачі: З.І.Тимошенко, І.Г. Оніщенко, А.М.Грехов, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. – 102 с.
2. Вища освіта в Україні: Навч. посібник / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко тощо.; За ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
3. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 5. – С. 14-15.
4. Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей. / Комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти. м. Берген, 19-20 травня 2005 р. / «Освіта України». – № 50. – 5 липня 2005 р. – С. 5.
5. Журавлева О.И. Современное университетское экономико-управленческое образование за рубежом (1970- 1990 гг.) // Инновационный менеджмент у системі модернізації управління освітою. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції.– Донецьк: ДДУУ, 2004. – С. 63-69.
6. Підвищення ефективності вищої освіти – визначний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави : Матеріали до доповіді міністра освіти і науки на підсумковій колегії МОН (23 лютого 2006 р., м. Київ) // Освіта України. – № 13 (706) 17 лютого 2006 р. – С. 2-9.
7. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2005/2006 навчальний рік: [Лист Міністерства освіти і науки України]. – К.: Знання, 2005. – 15с.
8. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2006/2007 навчальний рік: [Лист Міністерства освіти і науки України]. – К.: Знання, 2006. – 8 с.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 371

О НЕКОТОРЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ И СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ В США

Ільїна Вероніка Юрєвна
преподаватель кафедры иностранных языков Таврического
национального университета им. В.И. Вернадского, г. Симферополь,
аспирант отделения педагогики и психологии высшей школы
Института высшего образования, г. Киев

Постановка проблемы. История Соединенных Штатов Америки, если считать со времени открытия Америки Колумбом, насчитывает немногим более пяти столетий. В сопоставлении с многовековыми традициями европейских систем высшего образования – это малый возраст.

діяльності” [6].

В рекомендациях МОНУ на 2006-2007 учебный год данный вопрос включен в стратегию повышения качества подготовки бакалавров и магистров, усиления роли научных исследований и внедрения его результатов в процессе подготовки специалиста [7; 8].

Необходимо также отметить приоритеты в области социальных программ.

Если в предыдущие годы управление качеством образования было связано с разработкой программного обеспечения, их стандартизацией, введением новых методов, технологий образования, видов и форм организации и контроля знаний студентов, что остается важными аспектами работы и сегодня. То в настоящее время, в связи с решениями Бергенского коммюнике вносится новый аспект рассмотрения и разработки проблемы – **повышение качества подготовки специалистов и образовательного процесса в условиях социального партнерства**, что предусматривает возможность получения европейского образования (и соответствующего диплома) в ВУЗах, связанных системой договоров. С момента подписания Бергенского соглашения данное решение входит в силу и распространяется на всю систему образования стран, входящих в Болонский процесс. В этой связи расширяется возможность получить европейское образование не покидая пределы страны в системе европейских классических и профильных, стационарных и открытых (дистанционных) университетов, представительства которых аккредитованы в Украине. К ним можно отнести и Английский открытый университет, находящийся в Харькове.

Среди предусматриваемых мер социальной защиты не обходимо отметить принятия решения о создании общеевропейского экономического фонда, по оказанию помощи студентам и преподавателям.

Выводы. От успехов образовательной реформы в растущей мере зависят безопасность Украины, темпы ее выхода из экономического кризиса, возможность преодоления демографического спада. В еще большей мере они определяют уровень и качество жизни нашего населения, эффективность финансирования институтов гражданского общества, ход научно-технической модернизации производительных сил, поэтому оправдан вывод об особом, во многих отношениях – определяющем значении реформирования образования для будущего Украины.

Резюме. В статье рассматриваются приоритеты развития украинского высшего образования Украины в контексте ведущих принципов глобального и европейского образовательного пространства, среди которых подчеркнута важность таких как: непрерывность; диверсификация; опережающий характер; профессионализация в условиях интеграции с наукой и производством, и, как результат – повышение фундаментальности образования.

Ключевые слова: высшее образование, профессионализм, глобальное, европейское.

діагностичний матеріал, а парної та групової – допомагає дослідити міжособистісні зв'язки в класі. Використання форм колективної художньо-творчої взаємодії в ході арт-терапевтичного заняття сприяє становленню згуртованого класного колективу та формуванню дружніх, здорових стосунків між дітьми, а створення арт-терапевтичного простору сприяє виникненню невимушеної, доброзичливої атмосфери, що налаштовує учнів на подальшу творчу роботу, реалізацію їх творчого потенціалу, саморозкриття та самопізнання.

Резюме. В статье автор дает историческую справку возникновения арт-терапии и ее техники, раскрывает специфику преподавания курса “Основы арт-терапии” будущим учителям начальных классов.

Ключевые слова: арт-терапия, арт-терапевтические техники, подготовка будущих учителей начальных классов.

Резюме. У статті автор надає історичну довідку виникнення арт-терапії та її техніці, розкриває специфіку викладання курсу “Основы арт-терапії” майбутнім вчителям початкових класів.

Ключові слова: арт-терапія, арт-терапевтичні техніки, підготовка майбутніх вчителів початкових класів.

Summary. In the article an author gives the historical certificate of origin of art-therapy her technicians, exposes the specific of teaching of course of “Basis of art-therapy” the future teachers of initial classes.

Keywords: Art-therapy, art-therapeutic technicians, preparation of future teachers of initial classes.

Література

1. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу // Психолог. – 2005. – № 39. – С.5-8.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т., Кудзилов Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. – Спб.: Речь, 2004. – 144 с.
3. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике // Педагогика. – 2000. – № 9. – С.27-34.
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – Спб.: Речь, 2003. – 256 с.
5. Основы арт-терапии: Навчальна програма /Упор. О.Деркач. – Вінниця, ВДПУ, 2005. – 19 с.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психология.- М.: ВЛАДОС, 1997. – 384с.
7. Полякова Н. Корекція емоційно-поведінкових розладів засобами музичної терапії // Психолог. – 2005. – № 39. – С. 27-31.
8. Рудестам К. Групповая психотерапия. – Спб.: Питер, 2000. – 384 с.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 371.134:159.9

ДО ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО ВИДІВ МИСЛЕННЯ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

*Дметерко Наталія Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент, докторант-пошукувач
кафедри практичної психології*

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження визначається сучасним етапом розвитку психологічної науки на Україні, який характеризується виокремленням практичної психології з-поміж академічної та набуття нею статусу самодостатньої дисципліни. З огляду на

це постає проблема наукової самостійності практичної психології, одним з аспектів якої є підготовка висококваліфікованих фахівців в цій галузі.

Сутнісний зміст полягає в підході до професійного мислення фахівця як до процесу розв'язання задач, що безпосередньо виникають в практиці. Коло цих задач є обмеженим певною професійною сферою. Саме відмінність задач за змістом і розглянуто в якості основного критерію розмежування практичного та професійного видів мислення.

Мета статті полягає в розкритті специфіки професійного мислення фахівця взагалі, та рефлексивного мислення психолога-практика, зокрема.

В умовах національного відродження та державотворчих процесів виявляється недостатнім формування у психологів-практиків національних та загальнолюдських цінностей, гуманістичних переконань. У зв'язку з цим виникає необхідність обґрунтування як в теоретичному, так і в методологічному аспектах формування професійного мислення фахівця в галузі практичної психології.

Під професійним мисленням психолога-практика ми розглядаємо рефлексивне мислення як інтегрований результат тих змін, що відбуваються на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях в процесі корекції глибинних аспектів психіки суб'єкта засобами АСПН [13].

Перш ніж підійти до психологічного аналізу проблеми рефлексивного мислення як професійного мислення практичного психолога, слід розглянути як вона представлена та розглядається в психологічній літературі.

Аналіз наукових джерел з проблеми професійного мислення [1;10] дозволив визначити основні особливості її сучасного стану. По-перше, проблема професійного мислення не є зовсім новою в психології. Накопичено фактичний матеріал з сутності, структури професійного мислення фахівця в певній професійній сфері. Відповідно до чого були охарактеризовані види професійного мислення лікаря, вчителя, диспетчера, психолога тощо (клінічне, педагогічне, оперативне, технічне, саногенне тощо) [1; 4; 7; 9; 10]. По-друге, відсутність єдиної цілісної концепції професійного мислення. Це зумовлює труднощі теоретичного плану. Зокрема, рівноцінному застосуванню деякими дослідниками термінів „практичне і професійне мислення” [1;9]. Це є свідченням недостатньої диференційованості предмета професійного мислення. Одночасно спостерігаються спроби авторів запропонувати власне визначення професійного мислення, його специфічних особливостей у представників певної професійної сфери [1].

Виклад основного матеріалу. При визначенні підходів до проблеми професійного мислення фахівця науковцями виділяються такі його аспекти: професійне мислення як процес розв'язання задач (педагогічних, технічних тощо) [7; 10]; професійне мислення як мислення науково-теоретичного типу [1].

Як зазначалось вище, в науковій літературі спостерігається рядоположність застосування двох видів мислення: практичного та професійного. На нашу думку, існування в психології цих категорій

єе мобільність на ринку труда. Введение и адаптация ECTS в условиях организации и контроля учебного процесса в высшей школе. Внедрение в учебный процесс индивидуально-консультативной формы обучения и мн.др.

Однако, до настоящего времени ряд стратегически важных вопросов остается не решенным. Среди них – вопрос по построению **модели опережающего образования в системе непрерывного**. Важность его определяется тем, что именно данная модель, сформированная и проверенная опытом, определяет подготовку специалиста в условиях проектирование опережающих квалификационных требований, что дает возможность разработать новое программное обеспечения подготовки специалиста на уровне европейских и мировых требований.

В перспективах развития высшей школы Украины на 2005-2007 года предусмотрены ряд мер, направленных на стратегию решения данного вопроса. Так, в рекомендациях МОНУ на 2005-2006 учебный год поставлен вопрос о первоочередной задаче построения **учебно-производственного комплекса**, дающего возможность перейти от «запаздывающего образования» к «опережающему». Эта задача сформулирована следующим образом: «Якісна професійно-практична підготовка є складовою навчального плану та необхідною передумовою працевлаштування випускників і спрямовується на їх захист від безробіття. Для реалізації цієї мети необхідно забезпечити безумовне виконання Закону України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України (у сфері вищої освіти)" (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2005, № 4, ст. 103). Внесені цим Законом зміни (пункт 4) до Закону України "Про оподаткування прибутку підприємств" розширюють права платників податку у сфері фінансування професійної підготовки, навчання, перепідготовки або підвищення кваліфікації, участі в організації та проведенні навчально-виробничої практики студентів вищих навчальних закладів за профілем його діяльності або в структурних підрозділах, які забезпечують його діяльність. Керівникам вищих навчальних закладів необхідно зайняти активну позицію щодо реалізації цього Закону, встановити на взаємовигідних умовах партнерські стосунки з роботодавцями для залучення їх коштів на підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації та надання місць студентам для проходження навчально-виробничої практики. Зобов'язати випускаючі кафедри сформувати перелік базових підприємств, організацій, установ та укласти з ними відповідні угоди на проходження навчально-виробничих практик студентами. Провести серед роботодавців моніторингові дослідження щодо їх бачення технологій, процедур та правил організації та проведення навчально-виробничих практик, узагальнити результати моніторингу» визначити сильні й слабкі сторони забезпечення якісної професійно-практичної підготовки студентів, визначити бар'єри, що перешкоджають її реалізації та внести пропозиції щодо їх подолання. Знання, уміння та навички, отримані випускниками, їх працевлаштування та кар'єрний ріст стануть основними критеріями при акредитації вищих навчальних закладів, оцінюванні результативності їх

в наступающей эпохе. Более двух третей населения планеты проживает в странах, не располагающих для этого исторически сложившейся педагогической, научной и культурной базой. Им предстоит пройти трудный путь адаптации к новым условиям мирового развития – путь неизбежных издержек и потерь, информационной, финансовой и иной зависимости от передовых государств. Именно эти страны неизбежно окажутся в зоне действия тех факторов риска, которые сопутствуют трансформации современной цивилизации.

Приходится констатировать, что названные и другие факторы представляют все более ощутимую угрозу и для Украины, которая в силу сложившихся обстоятельств по степени своей защищенности оказалась отброшена на уровень слаборазвитых стран. Но, несмотря на тяжелое состояние украинской высшей школы в настоящее время можно отметить ряд позитивных сдвигов и перспективных решений по выходу из кризиса. Прежде всего это касается формирования реалистической политики в области реформы образования и выбора приоритетов его развития. Тем более важно, чтобы в этот действительно переломный период Украины должным образом осознала свои преимущества в сфере образования, науки и культуры, использовала их для скорейшего выхода из кризиса, сосредоточила силы и средства для прорыва к новому качественному состоянию в первом эшелоне исторически лидирующих государств, разрешила назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономии на общеобразовательной и профессиональной школе, а на основе ее дальнейшего ускоренного развития исходя из коренных государственно-политических целей и интересов.

Именно такое понимание исторической сути переживаемого украинским обществом и государством периода положено в основу современного интеграционного процесса. Так, в течение последних лет (2004-2006 гг.) Министерство образования и науки Украине на основе международных документов в отрасли образования (резолюции и документы Болонского процесса 1998-2005 гг.) осуществило ряд масштабных мероприятий по созданию новой нормативно-правовой базы национального высшего образования Украины. Принятый в Украине комплекс нормативно-правовых документов, прошел апробацию на международном уровне и определяет идеологию реформирования всей образовательной отрасли: принятия, и адаптация основных положений Болонской декларации; выработки новых национальных подходов в реформировании высшей системы школы, повышение качества образования, выработка новых образовательных стандартов. И, как результат, подготовка специалиста, конкурентноспособного на европейском рынке трудовых ресурсов и рынка образовательных услуг.

В решении данных вопросов уже достигнуты определенные успехи. Среди них переход к динамической 2-х ступеневой системе подготовки специалистов, что дает возможность удовлетворять возможности личности в получении определенного образовательного и квалификационного уровня по желаемым направлениям соответственно ее способностям, и обеспечить

потребує більш чіткого виокремлення характеристик для їх розмежування.

Найбільш детально проблема практичного мислення висвітлена в працях Б.М. Теплова, в яких автор наголошує на необхідності вивчення не лише мислення теоретиків, а і мислення практиків. Відмінності між видами мислення яких визначаються різними формами розумової діяльності. Це, в свою чергу, обумовлено відмінностями теоретичних та практичних задач. Специфіка практичного мислення визначається його безпосереднім зв'язком з практикою, обмеженістю роботи у часі, різноманітністю та внутрішньою суперечністю розв'язуваних інтелектуальних задач [11].

На основі аналізу наукових джерел [4; 8; 11] можна узагальнити особливості і специфічні риси практичного мислення: безпосередність зв'язку з практикою, швидкість та оригінальність розв'язання задач, гнучкість і самостійність в прийнятті рішення, конкретність тощо.

Під професійним мисленням розуміється тип мислення, що надає можливість поновлювати знання, підвищувати кваліфікацію, критично мислити та знаходити нові, оригінальні засоби розв'язання професійних завдань, добре орієнтуватись в різноманітній інформації [1].

Ми вважаємо, що у вищевказаному визначенні професійного мислення перелічені якості (отримання знань, критичність, розв'язання задач), які притаманні будь-якому процесу мислення, і відсутня вказівка на специфічність професійного мислення.

Наведені особливості професійних задач (складність умов за зв'язками та їх різноманітність за змістом; мала вірогідність; змінність та неповнота умов; „фактор часу”; невідривність від виконання тощо) [1], фактично збігаються з характеристиками практичних задач.

На нашу думку, практичне і професійне мислення є взаємопов'язаними, але не тотожними. Ми вважаємо правомірним диференціацію і конкретизацію цих категорій, які відображають різні сторони єдиного мисленнєвого процесу: змістовну та функціонально-операційну. В якості критерію розмежування практичного і професійного мислення ми пропонуємо визначення провідної ролі операціональної чи змістовної сторони в функціонуванні мислення суб'єкта.

Представлені характеристики практичного мислення (швидкість, оригінальність, гнучкість, конкретність тощо) [8;11] відображають функціонально-операційну сторону мисленнєвої діяльності особи. Як відомо, в психології до функціонально-операційної сторони мислення відносять мисленнєві операції (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування тощо), які забезпечують його процесуальність. Крім мисленнєвих операцій, які складають функціонально-операційну сторону мислення, виділяють операціональну [3]. До неї відносять постановку мети, планування суб'єктом способами мисленнєвих дій, передбачення результатів тощо.

Спираючись на характеристики практичного мислення [4;8;11], можна визначити, що провідною стороною в його функціонуванні є операційна.

Крім операційної сторони мислення виділяють змістовну. Ці сторони мислення становлять онтологічну єдність. Розглянемо більш детально

особливості змістовної сторони мислення.

Зміст і форма є фундаментальними поняттями логічної науки. З точки зору формальної логіки форма мислення пов'язана з синтаксичною структурою умовиводу, висловлюванні або сукупності висловлювань, а зміст мислення – з тією чи іншою конкретною їх інтерпретацією.

В психології змістова сторона мислення представлена емпіричними знаннями (образи уявлень, емпіричні поняття тощо) та теоретичними знаннями, що виступають у формі наукових понять, символів, схем тощо [3].

Диференціювання Г.С. Костюком видів мислення та їх відмінних особливостей залежно від змісту задач, до розв'язання яких воно залучається [5], підтверджує наше припущення про провідну роль змісту в функціонуванні професійного мислення фахівця. За змістом задач автором виокремлено технічне, наукове, художнє тощо [5].

Отже, якщо в практичному мисленні провідну роль відіграє операційна сторона, то в професійному – змістова. Кожна професія передбачає опанування фахівцем певним обсягом фахових теоретичних знань, наукових понять тощо. Вони лежать в основі загального образу майбутньої професії, визначають характер гіпотез та мисленнєві стратегії.

Провідна роль змістовної сторони в функціонуванні професійного мислення фахівця проявляється в його розумінні професійної ситуації, напрямку думок, характері і способах розв'язання професійних задач тощо. Саме змістова сторона мислення визначає вибір фахівцем прийомів і стратегій мисленнєвої діяльності. Висунення нами на передній план змістовної сторони в функціонуванні професійного мислення зумовлено тим, що розв'язання будь-якої професійної практичної задачі потребує результатів відвернутої теоретичної діяльності і, що важливо, ґрунтується на узагальненні теоретичного досвіду. Як відомо, теорія є розгорнутою формою організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності певної сфери дійсності. Сукупність основних теоретичних поглядів та уявлень слугує основою для фахівця в тлумаченні, встановленні закономірностей розвитку професійних явищ, прогнозуванні ймовірних наслідків власних дій тощо.

При визначенні власного підходу до професійного мислення ми також характеризуємо його як процес розв'язання задач, які безпосередньо виникають в практиці, тобто практичних. Але коло цих задач є обмеженим певною професійною сферою. Ефективність їх розв'язання, під якою ми розуміємо не стільки швидкість, скільки знаходження як зовнішніх, так і внутрішніх причин, що призвели до виникнення суперечності, значною мірою залежить від рівня розвитку професійного мислення фахівця. У зв'язку з цим важливим для професійного мислення фахівця є те, щоб воно було науково-теоретичного типу. Ґрунтовне дослідження теоретичного виду мислення було представлено В.В. Давидовим [2]. Теоретичне мислення зорієнтоване на встановлення внутрішнього зв'язку розвитку об'єкта, використовуючи окремі зовнішні прояви як засоби пізнання внутрішнього, яке функціонує за власною логікою [2].

формирования статей бюджета за счет гибкой системы налогообложения, социального страхования, предоставления льгот малообеспеченным слоям населения и формированию системы самоуправления. В первую очередь это касается здравоохранения и образования.

В последнее десятилетие (с середины 1980-х гг.) для определения гуманитарного состояния и возможностей социально-экономического развития стран используется интегративный показатель – индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП), учитывающий не уровень образования, прогнозируемую продолжительность жизни и реальный валовой внутренний продукт на душу населения. На первом месте в ряду стран стоят Великобритания, Бельгия, Нидерланды, Швеция, Люксембург, Швейцария, США, Германия, Франция, Израиль. Естественно, несмотря на нестабильность экономических показателей, за последние годы в этих странах финансирование образования увеличилось до 6-7% за счет значительного расширения социальных статей.

Таковы реальные перспективы мирового развития в начале нового столетия. Вытекающие из них выводы уже сделаны государственно-политическими и деловыми кругами, академическим сообществом большинства экономически развитых стран.

В странах «постсоветского пространства» за последние десятилетия кризис образования вырос до уровня национальной безопасности, он обуславливает экономическую, военную, технологическую безопасность, которая невозможна без квалифицированных кадров, высоких технологий и современных научных разработок. Таковы реалии, в условиях которых живет и современная высшая школа Украины.

Естественно, кризис в сфере образования проявился еще в СССР в 1970-годы как результат общеевропейской тенденции и внутреннего Национального состояния профессионального образования. Доля расходов на образование в валовом внутреннем продукте составляла в СССР в 1970 г. – 7%; в Украине к 1994 г. она составила –3.4%, т.е. (снизилась более чем в два раза). Причем, если в 1980-х г.г. сокращение было медленным и постепенным, то в 1990-х г.г. оно приобрело обвальный характер. В настоящее время данная статья расходов в Украине составляет менее 3%.

По данным ООН показатель ИПЧР за период 1990-х годов восточноевропейские страны (в 1985 г. показатель ИРЧП составил – 0,523; 1992 – 0,849; 1995 г. – 0,491) переместились с 52 места на 174. Замыкали этот список Украина и Молдавия.

В свою очередь – уровень жизнеспособности (по 5-ти бальной шкале ЮНЕСКО и Всемирной организации здравоохранения) в настоящее время в Украине оценивается лишь 1.4 балла, ниже которого может начаться необратимая деградация.

Таковы реалии экономические и социальные реалии, в условиях которых находится в настоящее время украинское образование в целом и высшее профессиональное в частности.

Однако далеко не каждое государство в состоянии осуществить практические меры, вытекающие из резкого повышения роли образования

Стартовый социокультурный капитал Кореи, ее возможности еще лет 40 назад были невысокими: только в начале 1960-х гг. вводится обязательное начальное образование, создается сеть профессиональных и технических училищ. В 1945 г. в стране было только 19 университетов (по сравнению с западноевропейскими странами – мизерное количество), через 40 лет их стало уже 100; численность студентов увеличилась почти в 120 раз; более 90% детей школьного возраста обучались в средних учебных заведениях; 26% юношей и девушек вузовского возраста получали университетское образование. Приоритеты образования в государственной политике и в общественных умонастроениях – очевидная «тайна» южнокорейского экономического и социокультурного чуда [5].

Актуальность этой проблемы остается и настоящее время. Так, по признанию экономистов ведущих стран Европы и мира, повышение образовательного уровня работников (включая уровни профессиональной, личностной, социальной адекватности и самореализации), обеспечивает в США, Германии, Японии, Израиле до 40-60 % прироста национального дохода. Отсюда вытекает и приоритет образования не только в социальной, но и в экономической политике современного государства. На практике этот приоритет означает целенаправленное развитие образования в интересах роста человеческого капитала, а на этой основе – в интересах управления будущим, разрешения существующих и предотвращения возникновения новых социальных и экономических проблем, в интересах безопасности страны, укрепления международных позиций государства и обеспечения роста конкурентоспособности национального народного хозяйства.

Таковы реальные перспективы мирового развития в первой половине нового столетия. Вытекающие из них выводы уже сделаны государственно-политическими и деловыми кругами, академическим сообществом большинства экономически развитых стран.

Как не парадоксально, кризис образования и его структур, обусловленный дефицитом финансового обеспечения, стоит на третьем месте в сравнении с отставанием в подготовке качества специалиста и социально-духовными проблемами развития общества. Однако, это не дает право рассматривать его как второстепенный.

Проблема финансирования образования одна из наиболее сложных в контексте рассматриваемых проблем. Приоритетность его ни кто не оспаривает. Финансовая политика государства является одной из наиболее важных составляющих прогресса общества в любой из областей. Исключение не составляет и образование. Однако, как показал опыт крупнейших стран мира, важен не только сам процент вложений и экономического инструмента его формирования, но и стратегия приоритетов статей распределения, реализации и контроля вложений.

Важность данных характеристик можно подчеркнуть и статистическими данными Всемирного банка, что доля расходов на образование в США, Франции, Великобритании колеблется в пределах от 5.3 до 5.5 %. При этом, социальная политика этих стран направлена на

В пропонуемому нами визначенні професійного мислення ми спираємось на категорії формальної логіки „форма” і „зміст”. Як відмічає М.К. Мамардашвілі, „форма” і „зміст” є єдиним утворенням, одним цілим, але внутрішньо відмінним в різних зв'язках: зміст, що абстрагується пізнанням з предметів здійснюється і залежить від характеру їх властивостей і відношень, складає разом з ними (тобто взяте з боку цих предметів) об'єктивну основу формального процесу думки, а останній виявляється в понятті форми...” [6].

Під професійним мисленням ми розглядаємо процес опосередкованого та узагальненого відображення змісту професійної діяльності, який репрезентується в образах професійної ситуації в професійній свідомості фахівця.

Під професійним мисленням практичного психолога ми розглядаємо рефлексивне мислення. Рефлексивне мислення – це вид професійного мислення практичного психолога, що полягає в зверненості до реконструкції внутрішньопсихічної динаміки, характер якої визначається розумінням особистісної проблематики суб'єкта як результату інтрапсихічного конфлікту між „логікою свідомого” та „логікою несвідомого”.

Зміст рефлексивного мислення становлять основні положення психодинамічної теорії Т.С. Яценко [13].

У зв'язку з визначенням рефлексивного мислення психолога як процесу розв'язання психологічних задач є доцільним розкрити їх специфіку.

За характером задачі, розв'язувані практичним психологом в ході професійної діяльності, є з одного боку практичними. Тобто на відміну від теоретичних задач, опосередковано пов'язаних з практикою, для них притаманний безпосередній зв'язок. Вони виникають в ході психологічної взаємодії, і не завжди можуть бути явними. Значна роль належить практичному психологу, який на підставі аналізу суперечностей ситуацій, вже усвідомлює її як проблемну, яка потребує розв'язання.

Необхідність формування рефлексивного мислення практичного психолога визначається саме унікальністю та неповторністю професійних задач, що зумовлено індивідуальністю особистісної проблематики суб'єкта. У зв'язку з цим, розв'язувані психологом задачі не можна підвести під певну категорію або тип і застосовувати шаблонні способи їх розв'язання. Рух мислення психолога-практика відбувається у напрямку від абстрактного („модель внутрішньої динаміки психіки”) до індивідуальної конкретики (інтрапсихічного конфлікту суб'єкта). Загальною сутністю всіх задач, розв'язуваних психологом, є розкриття „за окремими виявами поведінки семантики символів та їх системної впорядкованості для з'ясування особливостей особистісної проблеми тієї чи тієї людини [13].

Ще однією специфічною рисою задач, розв'язуваних психологом в ході психологічної взаємодії, є те, що кожна з них не є чимось окремим, а виступає як частина пізнання. Воно орієнтовано на з'ясування глибиннопсихологічних витоків особистісної проблематики суб'єкта, яка

має єдинопальне походження. Отже, кожна окрема задача виступає як етап глибиннопсихологічного пізнання.

Подібне розуміння професійних задач, розв'язуваних психологом-практиком, та отриманих результатів забезпечує цілісність пізнання психіки в її свідомих та несвідомих проявах.

Своєрідність професійних задач практичного психолога полягає в неможливості їх класифікації, у зв'язку з чим є відсутньою шаблонність та стереотипні способи розв'язання. Кожна професійна задача характеризується відсутністю заданого, передбачуваного результату.

Всі вищезазначені особливості професійних задач, які виникають перед практичним психологом у ході професійної взаємодії, потребують і застосування адекватних засобів їх розв'язання.

Засобами рефлексивного мислення практичного психолога є символи. Функція рефлексивного мислення полягає в психологічній інтерпретації та розумінні символу як динамічної тенденції сфери психічного.

Представлені в наукових джерелах [12;13] характеристики символу: емотивність, здатність виражати протилежні аспекти ідеї, полізначність, цілісність, глибинний зміст, передача ідеї, а не явища, неможливість раціоналізації тощо, - вказують на необхідність спеціальної організації мислення, спрямованого на інтерпретацію його багатозначності.

Спроможність символу до симультанного та опосередкованого вираження змісту свідомої та несвідомої сфер в єдності їх суперечливих взаємозв'язків [13] потребує теоретичного підґрунтя як для усвідомлення значення символу, так і для вибору відповідних мисленневих стратегій. Дані стратегії спрямовані на опосередковане пізнання того змісту і смислів, які виражаються через символи, та визначення їх логічної впорядкованості. Це забезпечується функціонуванням рефлексивного мислення психолога-практика. Рефлексивне мислення психолога-практика спрямоване не лише на встановлення внутрішнього зв'язку між символами та змістом, який він репрезентує, а і на цілісне розуміння психіки суб'єкта в єдності її свідомої та несвідомої сфер.

Ця попередня, узагальнена характеристика рефлексивного мислення практичного психолога далі в нашій роботі буде конкретизована шляхом аналізу його механізмів у ході особистісної психокорекції учасників навчання за методом АСПН (Т.С. Яценко) та представлена в подальших публікаціях.

Резюме. В статті представлений аналіз двох психологічних категорій „практичне та професійне мислення”. В якості критерію їх розмежування розглянуто змістовну сторону мислення. Запропоновано власний підхід до проблеми професійного мислення фахівця. У контексті даного підходу охарактеризовано рефлексивне мислення практичного психолога, визначено його основні засоби, розкрито специфіку та зміст професійних задач.

Ключові слова: практичне та професійне мислення, професійна задача, рефлексивне мислення, цілісність психічного, символ, символічні

Однако научно-технический прогресс не затронул социальные процессы в обществе, а значит не смог в полной мере вовлечь в процесс изменений систему образования. В результате произошел разрыв между требованиями общества и возможностями образования, что заложило основание социально-духовному кризису в системе высшего образования к концу 1980-началу 1990 годов.

О «дегуманизации» сферы образования писали представители различных стран независимо от их экономического и социального развития. «Запущенность образования» – говорят о себе японцы [1], «растущая волна посредственности» – оценивают американцы свое образование [2]. По мнению английских исследователей, «сущность кризиса можно было охарактеризовать словами – «изменение», «приспособление» и «разрыв» [3].

Возвращение гуманизирующей роли образования, осознание важности его не только экономического, но и социального статуса стало важнейшей темой обсуждения в 1980-1990-е годы. Так, в известной теории человеческого капитала Т.В.Шульца (Нобелевского лауреата 1980-го года) согласно которой ресурсы, затраченные на образование, являются вложением в человеческий капитал, намечены новые подходы к реформированию образования, отвечающие перспективным тенденциям мирового развития. Они определяются перемещением источников и движущих сил социально-экономического прогресса из материальной в интеллектуальную сферу. Под воздействием этого фундаментального сдвига меняются роль и структура образования: оно становится не производным, а определяющим фактором экономического роста, оно уже не столько удовлетворяет общественные потребности, сколько формирует будущие общественные возможности.

Отсюда вытекает и приоритет образования не только в социальной, но и в экономической политике современного государства. На практике этот приоритет означает целенаправленное развитие образования в интересах роста человеческого капитала, а на этой основе – в интересах управления будущим, разрешения существующих и предотвращения возникновения новых социальных и экономических проблем, в интересах безопасности страны, укрепления международных позиций государства и обеспечения роста конкурентоспособности национального народного хозяйства. Именно такая образовательная стратегия принята в США, странах Евросоюза и Японии, добивающихся доминирования в мире, управления в своих интересах глобальными политическими, экономическими и социальными процессами.

Автор неоднократно подчеркивает, «что там, где государственная политика строится на приоритетах образования, осознается его особая динамизирующая социально-экономическая и цивилизационная роль, достаточно быстро появляются прогрессивные социальные изменения и культурные преобразования» [4]. В качестве примера он приводит примеры из опыта Японии и Южной Кореи. Приведем выдержки из его исследования.

Обще известно, что требования к подготовке специалиста формируются вне системы образования. Они выходят из общих экономических, общественных и культурно-духовных целей государства и общества. Однако, именно социальный институт высшего образования определяет и формирует качества специалиста, главную его способность – опережать настоящее время и строить модель будущего. Модель, сформулированная ЮНЭСКО в конце века минувшего не потеряла своей актуальности и в настоящее время. В ней подчеркнуто, что специалист сегодня – это человек с широкими общими и специальными знаниями, способный быстро реагировать на изменения в технике и науке, соответствующие требованиям новых технологий, которые неизбежно будут внедряться; ему нужны базовые знания, проблемное, аналитическое мышление, социально-психологическая компетентность, интеллектуальная культура. В этих условиях, главная цель современного высшего образования – **проектирование опережающих квалификационных требований специалиста** – обеспечение соответствия между изменениями его личностных, общественных потребностей и перспективами развития науки, техники, экономики, культур и отражений их в целях и содержание подготовки.

Однако, идеальная модель требований, которая предъявляется к современной высшей школе в подготовке специалистов существенно отличается от реалии. Нельзя не признать, что при бесспорных достижениях в развитие высшей школы в различных странах мира, качество подготовки специалистов часто не отвечает современным требованиям. Причины этого явления заложены в сложных противоречиях процесса развития высшего образования на протяжении более полвека.

Наряду с возрастанием роли образования в жизнедеятельности народов, стран и личности, в последние десятилетия в мировой образовательной практике выявились три, связанные между собой тенденции кризиса.

- Первая – проявляется в неадекватности уровня, характера, направленности образования постиндустриальному вектору цивилизационного развития (Не готовность выпускников ВУЗов решать сложные профессиональные задачи).
- Вторая – результат непонимания и недооценки роли образования, значения его в гуманистически ориентированном социальном прогрессе (Дегуманизация образования).
- Третья – отражает кризис образования и его структур, обусловленный дефицитом прежде всего финансового обеспечения

Как известно, в большинстве технологически развитых западных стран, а также в Японии в 1970-1980-е годы наиболее ярко проявились черты кризиса первого уровня. Но уже к концу 1990-х годов они сглажены за счет реформы профессионального образования (диверсификации в системе образования, изменением образовательных стандартов, введением новых форм организации учебного процесса, усилением контроля качества подготовки специалистов и т.д.) [5].

засоби.

Резюме. В статье представлен анализ двух психологических категорий „практическое профессиональное мышление”. В качестве критерия их разграничения рассмотрена содержательная сторона мышления. Предложен собственный подход к проблеме профессионального мышления специалиста. В контексте данного подхода охарактеризовано рефлексивное мышление практического психолога, определены его основные средства, раскрыта специфика и содержание профессиональных задач.

Ключевые слова: практическое и профессиональное мышление, профессиональная задача, рефлексивное мышление, целостность психического, символ, символические средства.

Summary. The analysis of two psychological categories is presented in the article „practical professional thought”. As a criterion of their differentiating the rich in content side of thought is considered. Own approach is offered to the problem of professional thought of specialist. Reflective thought of practical psychologist is described in the context of this approach, certainly its fixed assets, a specific and maintenance of professional tasks is exposed.

Keywords: practical and professional thought, professional task, Reflective thought, integrity of psychical, character, symbolic facilities.

Література

1. Андронов В.П. Некоторые психологические проблемы исследования профессионального мышления//Психологические вопросы формирования профессионального мышления: Межвуз. сб. науч. тр. – Саранск: Изд. Мордов. Ун-та, 1984. – с. 5-12.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
3. Загальна психологія: Навч. посібник/О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук тощо – К.: „А.П.Н.”, 1999. – 463с.
4. Завалишина Д.Н. Проблема мышления в практической психологии//В кн. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – с. 124-138.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/За ред. Л.М. Проколенко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
6. Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления (К критике гегелевского учения о формах познания). – М.: Изд-во «Высшая школа» - 1968. – 190с.
7. Моляко В.А., Смольсон М.Л. Психолого-педагогические проблемы развития профессионального мышления студентов технических вузов//В кн. Программированное обучение. Республиканский межведомственный научный сборник. Выпуск 25. – К.: Изд-во при Киевском госуниверситете издательского объединения «Выща школа», 1988. – с. 79-86.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 720с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
9. Пovyякель Н.И. Регуляция профессионального мышления при реконструкции содержания и детерминации конфликтов//Журнал практического психолога. - № 4. – 1998. – с. 101-107.
10. Психология профессионального педагогического мышления/Под ред. М.М. Кашапова. – М.: ИП РАН, 2003.
11. Теплов Б.М. Практическое мышление. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 400 с. – С. 145-149
12. Юнг К. Структура личности и процесс индивидуализации. – М.: Наука, 1996. – 326 с.
13. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с., іл.

Подано до редакції 03.01.2007

ВИДИ І ХАРАКТЕРИСТИКА ДИТЯЧИХ ІГОР

Долинський Б.Т.

Постановка проблеми та аналіз досліджень і публікацій. Дитячі ігри, їх походження, види і класифікації були предметом наукової уваги багатьох учених: психологів (Д.Ельконін, Л.Виготський, О.Леонтьєв, К.Гарвей, К.Грос, Ж.Піаже, В.Штерн тощо), педагогів (Ю.Аркін, Л.Артемова, А.Богущ, А.Бондаренко, П.Лесгафт, Н.Луцан, С.Новосьолова, Ф.Фрадкіна тощо).

Мета статті – представити класифікацію дитячих ігор на основі аналізу психолого-педагогічних робіт XIX і XX століть.

Виклад основного матеріалу Розглянемо насамперед класифікацію ігор зарубіжними вченими. Відразу зауважимо, що кожний із зарубіжних учених виокремлював види ігор у межах своєї наукової концепції, тому віднайти якісь конкретні узагальнені критерії щодо класифікації ігор неможливо, важко встановити і першочерговість класифікації ігор ученими.

Перша спроба класифікації ігор була в італійського вченого Д.Колоцца [7]. Критерієм класифікації ігор для італійського вченого виступили психічні процеси, кожний з яких, на його думку, розвивався в конкретному виді ігор. Учений дає таке пояснення своєї теорії: дитина за своїми віковими можливостями ще не може брати участь у спільній праці з дорослими, водночас їй потрібно розвивати свої психічні процеси, щоб підготуватися до майбутньої трудової діяльності. Це відбувається з допомогою дорослих, поступово і в дитини залишаються вільними «сили», здібності, які вона витрачає на «приємні вправи своїх бездіяльних здібностей, які ми називаємо грою» [7, с. 31]. Отже, за Д.Колоцца, першими були в житті дитини ігрові вправи, вроджена здатність до переймання трудових дій дорослих.

Пізніше, у XIX ст. К.Грос використав погляди Д.Колоцца для розробки своєї «теорії вправ», за допомогою якої намагався дати першу класифікацію видів ігор [4].

Зауважимо, що К.Грос намагався класифікувати ігри за біологічним принципом, що послугувало в подальшому для серйозної критики його теорії (В.Зеньковський, Д.Ельконін, Е.Клаперед, О.Леонтьєв тощо). За К.Гросом, гра як діяльність виконує тільки біологічну функцію. Він зазначає, що гра має характер «передвправ» і в цьому він бачить її біологічний сенс, для ілюстрації порівнює ігри дітей і тварин. Усі ігри вчений поділяє на дві групи: а) ігри звичайних функцій (експериментальні), б) ігри спеціальних функцій (спеціальні ігри). До першої групи належать сенсорні, моторні, афективні, вправи волі, інтелектуальні. Фізіологічною основою цих ігор-вправ, за К.Гросом, є вроджені інстинкти, що забезпечують функціонування організму як цілісного утворення і визначають зміст цих ігор. Щодо другої групи, то тут учений описує досить велику групу ігор, які розвивають. Часткові здібності дітей, які обслуговують різні сфери життєдіяльності (суспільної, соціальної,

ПРИОРИТЕТИ УКРАїнСКОГО ВИСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Журавлева Ольга Ивановна

кандидат искусствоведения, профессор кафедры философии и психологии

ДонДУУ

Постановка проблемы. Проблема развития современной украинской высшей школы, смена ее образовательной парадигмы в связи с вхождением в интеграционное пространство мира и, прежде всего Европы в настоящее время является одной из наиболее актуальной и широко обсуждаемой в профессиональных, общественных кругах, а также средствах массовой информации. В этом процессе важно выявить определенные приоритеты, соответствующие глобальным и европейским принципам при сохранении национальных традиций и опыта, накопленного украинской высшей школой более чем за полтора столетия своего существования.

Цель статьи. В связи с этим вполне правомерна цель автора статьи – дать анализ основных принципов образовательного процесса современной высшей школы и определить их приоритеты в системе реформирования украинского высшего образования. Среди зарубежных и отечественных исследователей, занимающейся данной проблемой можно назвать: Б. Саймона, Т. Кумбса, Э.Фора О. П.Ленгранда, А. Гуммеля; Н. Даве, Ю.Колера, Б.Гершунского, В.Дьяченко, Ф. Степко, В.Г. Кременя, С.М. Николаенко, М.Фуллана и др.

Проблемно-ориентированный анализ состояния и перспектив развития образовательного процесса в мире и Европе, положенный в основу данной статьи, дает возможность выявить основные черты и принципы развития современного высшего образования и, в связи с этим, определить приоритеты украинской высшей школы на современном этапе.

Изложение основного материала. В последнее время высшая школа занимает ведущее место в системе непрерывного и профессионального образования. Занимаясь подготовкой специалистов, высшая школа непосредственно связана с технологическим, социальным и культурным прогрессом, будучи важной составной частью стратегии общего национального развития любого государства и одним из важнейших условий успешности функционирования современного общества в целом

Вступив в XIX век, человечество не только осознало важность сферы высшего профессионального образования, но и существенно трансформировало взгляды в понимание его сущности. Прежде всего оно сформировало четкие представления каким должно быть высшее профессиональное образование и специалисты, выпускаемые высшей школой в ближайшее и отдаленное будущее, зафиксировав их в декларациях, постановлениях, моделях и стандартах, среди которых можно назвать и известные документы Болонского процесса, столь широко обсуждаемые в европейском и национальном образовательном пространстве.

проводити індивідуальну роботу з цією категорією дітей. На наш погляд для вирішення цього питання потрібне планування індивідуальної роботи з конкретною дитиною. У складанні індивідуального плану повинні приймати участь - психолог, педагог, соціальний педагог та інші спеціалісти. Цей план повинен бути складений спираючись на основні документи, з якими дитина-інвалід прибуває до інтернатного навчального закладу, аналізи змін процесів психічного та фізичного розвитку під час перебування в інтернаті і оцінка соціальної роботи, проведеною з дитиною. План індивідуальної роботи з дитиною-інвалідом може включати: план освітнього розвитку дитини, план соціальної, медичної та оздоровчої роботи, план поміщення дитини в прийомну родину, тощо.

Реалізація індивідуального плану роботи з дитиною-інвалідом дасть можливість відійти від групових форм виховання і сприяти більш ефективному проведенню соціально-педагогічної роботи, спираючись на партнерсько-персональні стосунки між педагогами та дітьми-інвалідами, які знаходяться в інтернатних учбових закладах.

Висновки. Проведене дослідження довело, що ефективність соціально-педагогічної роботи з дітьми інвалідами, які залишились без батьківського піклування залежать від доцільного і цілеспрямованого вибору ситуативно обґрунтованих методів, форм і засобів соціально-педагогічного впливу.

Резюме. У даній статті розкриті деякі особливості соціально педагогічної роботи з дітьми інвалідами, які позбавленні батьківського піклування. Зміст соціально-педагогічної допомоги дітям-інвалідам. Індивідуальна робота педагогів з дітьми-інвалідами.

Ключові слова: діти-інваліди, які позбавлені батьківського піклування, соціально-педагогічна робота, соціально-педагогічна допомога, індивідуальна робота.

Резюме. В данной статье раскрыты некоторые особенности социально педагогической работы с детьми инвалидами, которые лишены родительского попечения. Содержание социально-педагогической помощи детям-инвалидам. Индивидуальная работа педагогов с детьми-инвалидами.

Ключевые слова: дети-инвалиды, которые лишены родительского попечения, социально-педагогическая работа, социально-педагогическая помощь, индивидуальная работа.

Summary. The article highlights some peculiarities of social-pedagogical work with children-invalids deprived of parental care. The essence of social-pedagogical help to children-invalids. Individual work with them.

Keywords: children-invalids deprived of parental care, social-pedagogical work, social-pedagogical help, individual work.

Література

1. Тематичне дослідження. Причини інституціалізації і майбутнє молодих людей, які залишають заклади державної опіки. – К. 2001. – 48 с.
2. Ричард Картер. Опіка над дітьми: сім'я і держава. – К.: Логос, 2005. – 88 с.
3. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи. / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола. – К. 2002. – 161 с.

Подано до редакції 03.01.2007

сімейної). Ігри другої групи, як указує К.Грос, мають педагогічне значення щодо розвитку і виховання дітей [4]. Оцінюючи теорію гри К.Гроса, Д.Ельконін пише, що саме К.Грос передбачив, угадав, що гра має досить важливе значення для психічного розвитку дитини і в цьому його теорія заслуговує схвалення. Натомість із багатьма положеннями цієї теорії не можна погодитися: не можна переносити безпосередньо біологічний сенс гри тварин на людину; заперечую роль наслідування у грі; ігнорує пристосування людини до змін середовища, тобто соціальний досвід.

В.Штерн багато в чому підтримав К.Гроса, високо її оцінював, зокрема підтвердив, що гра є інстинктивне самоутворення задатків, що розкриваються несвідоме внутрішнє вправлення майбутніх серйозних функцій [13, с. 167]. Водночас В.Штерн вносить певні серйозні доповнення до теорії К.Гроса, а саме: уявлення про несвоєчасність дозрівання здібностей; визнання гри специфічним інстинктом, необхідність підготовки здібностей, що розвиваються, у зв'язку із зустрічами впливів зовнішнього середовища. В.Штерн висловлює сутність своєї «теорії конвергенції» таким чином: «Тут перед нами типовий приклад вродженого (біологічного) і набутого (соціального): зовнішній фактор докільля надає різноманітні матеріали і взірці для ігор, що слугує наслідуванню, натомість тільки внутрішній фактор інстинкту гри визначає, коли і яким чином відбудеться їх наслідування; неусвідомлений вибір матеріалу для наслідування, способи його засвоєння і перероблення залежать від вроджених передумов» [13, с. 172]. Відповідно до своєї «теорії двох факторів» В.Штерн поділяє дитячі ігри на індивідуальні (передвправи, ігри-вправлення, ігри-рухи) та соціальні (ігри-наслідування).

Своєрідні погляди були в іншого німецького вченого К.Бюлера, який класифікує ігри, виходячи із поняття функціонального задоволення: задоволення – насолода, задоволення – радість від передбачуваного результату діяльності. За першою ознакою він виділяє ігри-дресирування, ігри-вправлення, ігри-імітації, тобто це ігри функціональні, маніпулятивні, які спостерігаються в маленьких дітей.

За критерієм задоволення – радість учений виокремлює результативні ігри, в яких дитина немов би передбачає результат, що принесе їй радість.

З критикою попередніх теорій виступив Б.Бойтендайк, він вважає, що немає ніяких підстав називати грою дії, які приносять дитині задоволення, рух – це ще не гра. Учений заперечує виокремлення вправ і вправлення як особливого виду ігор. На його думку, гра відбувається «завжди з чимось», тому рухові ігри тварин і дітей це ще не ігри. Б.Бойтендайк виділяє «образні ігри», тобто ігри з образними предметами, за його словами, сфера гри – це сфера образів, сфера можливостей і фантазії, а також символічні ігри, ігри з символами, які при переході від гри до реальності втрачають своє значення [14].

Відомий швейцарський психолог Ж.Піаже пропонує таку класифікацію ігор: ігри-вправи, що виникають у перші місяці життя дитини; символічні ігри – найпоширеніші у віці з двох до чотирьох років; ігри з правилами, що спостерігаються найчастіше у дітей від семи до

дванадцяти років [11].

Найбільш відомою класифікацією дитячих ігор у зарубіжній науці є класифікація Ф.Фребеля, який один з перших відзначив психічний розвиток дітей (розумовий, сенсорний, фізичний). Автор виокремлює розумові, сенсорні, рухливі ігри. Ф.Фребелем було розроблено для розумових і сенсорних ігор унікальний дидактичний матеріал «Дари Фребеля», який і сьогодні використовується в дошкільних і шкільних навчальних закладах багатьох країн світу.

Сучасний американський дослідник К.Гарвей виокремлює такі види ігор: ігри з рухами і взаємодією, що найбільш яскраво відображають надлишок енергії та емоційний настрій дітей; ігри з предметами, що починаються з маніпуляції, далі – практика і тренування до повного вдосконалення; мовленнєві ігри – створення дітьми римованих творів, які не мають точного смислового змісту (пісні, лічилки, приказки, жарти тощо); ігри із соціальним матеріалом («драматичні» або «тематичні»); ігри з правилами; ритуальні ігри, засновані на рухах, ігрових предметах, соціальній умовності.

Як бачимо, тільки побіжний огляд класифікації ігор засвідчує її неоднозначність і розмаїтість.

Відтепер зупинимося на аналізі класифікації ігор у вітчизняній науці. Витоки першої класифікації ігор пов'язані з ім'ям П.Лесгафта, що ґрунтується на самостійності і творчості дітей. Учений уважав, що дошкільний вік – це період імітації нових вражень і їх осмислення шляхом розумової праці. Прагнення дитини в перші 6-7 років життя до відображення і осмислення вражень від навколишнього життя задовольняється в іграх, які за змістом імітаційні (наслідувальні), а за організацією – самостійні, без зайвої регламентації з боку дорослих. У шкільні роки діти охоче грають у спеціально створені ігри, в яких діяльність регламентується за змістом і нормою. Отже, П.Лесгафт поділив дитячі ігри на дві групи: імітаційні (наслідувальні) і рухливі (ігри з правилами) [9, с. 276-277].

Свій вклад у класифікацію ігор зробила і Н.Крупська. Автор виокремила ігри, створені самим дітьми, це творчі ігри, та ігри, вигадані для дітей дорослими – це ігри з правилами. Але ця класифікація є дещо умовною.

Класифікація, що була запропонована Ю.Аркіним, ілюструє етапи розвитку гри. Автор розглядає ігри від малочисельних до багаточисельних; від нестійких угруповань до стійких; від безсюжетних до сюжетних; від відображення подій особистого життя до відображення подій суспільного життя. За Ю.Аркіним існують такі види ігор: виробничі (технічні): індустріальні, сільськогосподарські, ремістичні, будівельні; побутові і суспільно-політичні: сімейний побут, дитячий садок і школа, громадський побут; військові ігри – військо і флот, війна тощо.; драматичні ігри – цирк, кіно, театр тощо [1].

З такою класифікацією не погоджується Д.Ельконін. На його думку, вона є непослідовною, нелогічною, позаяк автор об'єднує в одну групу

спеціалізованих закладах для людей із вадами похилого віку. [2, с.24]

Здебільшого дітей-інвалідів, які залишилися без батьківського піклування всиновлюють іноземні громадяни, які можуть створити необхідні умови для лікування, навчання і виховання. Слід зазначити, що громадяни України намагаються брати у свої родини тільки дітей з добрим станом здоров'я. Це пов'язано, в перше чергу, з падінням життєвого рівня, а також з тим, що в останні роки лікування, оздоровлення стало дорогим і недоступним для більшості сімей.

Показниками для інвалідності у дітей є патологічні стани, які розвиваються при уроджених, спадкових, набутих захворюваннях та після травм. Наші дослідження свідчать, що ці хвороби, «залишають свій відбиток» на поведінці дитини, її відносинах з навколишніми й в інших сферах життя, створюючи визначені «бар'єри» на шляху дітей-інвалідів, які залишилися без батьківського піклування до нормального життя, до їх інтеграції в суспільство.

Таким чином, очевидно, що в силу особливостей дітей-інвалідів, які залишилися без батьківського піклування їм необхідна соціально-педагогічна допомога. Ця допомога повинна носити не тільки медичний характер, вона повинна бути комплексною, торкатися всіх сторін життя такої дитини.

Тому, зміст соціально-педагогічної допомоги дітям-інвалідам, які залишилися без батьківського піклування в інтернатному навчальному закладі насамперед поступово і цілеспрямовано повинен спрямовуватись на: - вивчення соціально-психологічного стану особливостей дітей з обмеженою дієздатністю; - побутова реабілітація дітей-інвалідів (навчання елементам самообслуговування та норм елементарної поведінки в різних мікросоціумах); - проведення психологічного консультування дітей-інвалідів з особистісних проблем; - здійснення психолого-педагогічних питань; - розвиток потенційних творчих можливостей дітей-інвалідів; - формування якостей особистісної самодіяльності засобами спеціально розроблених психотренінгів та психотренуючих ігор; - організація культурно-дозвільної діяльності дітей-інвалідів через впровадження різноманітних програм та форм роботи соціальних служб; - здійснення профорієнтаційної роботи.[3, с. 52]

На наш погляд реалізація змісту соціально-педагогічної роботи повинна здійснюватись шляхом виховання, навчання та консультативної діяльності. Формування внутрішніх ресурсів особистості дитини-інваліда для подолання життєвих криз залежить від духовного виховання дитини, її інтелектуального, естетичного і фізичного розвитку та соціальної компетентності. З перших днів проживання в інтернатному закладі дитина повинна бути оточена любов'ю та повагою дорослих адже більшість вихованців мають почуття знедоленості, що є наслідком відсутності материнської та батьківської любові.

На жаль інтернатні учбові заклади засновані на груповому вихованні дитини і не всі діти бувають охоплені увагою педагогів. Ми вважаємо, що соціальні педагоги, психологи, вчителі, вихователі і медики повинні

нормального життя, навчання, професійної підготовки й адаптації до соціального середовища. У важких сучасних економічних і соціальних умовах для нашої країни неможливо забезпечити дитині повний спектр його прав і інтересів, але, незважаючи на це державою все-таки визначені позитивні кроки з метою виправлення даної ситуації, зм'якшення негативного впливу реформ на положення дітей-інвалідів. Базисом рішення даної проблеми є юридичне закріплення системи мір, спрямованих на надання допомоги дітям, які стали інвалідами, і забезпечення їхніх прав. У низці нормативних документів нашої держави: Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів України» (ст. 21-22), Законах «Про освіту» (ст. 3) і «Охорону дитинства» (ст. 26), існують норми, які визначають створення сприятливих правових, організаційних, соціально-педагогічних умов з метою посилення соціального захисту дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності.

Питання про виховання і навчання дітей з відхиленнями в розвитку в останнє десятиліття є предметом пильної уваги і з боку міжнародного співтовариства, які визначені в ряді документів Організації Об'єднаних Націй: Загальна декларація прав людини, Декларація про права інвалідів, Декларація про права розумово відсталих, Конвенція про права дитини.

Діти-інваліди - це психічно хворі, розумово відсталі діти, діти з вадами зору, слуху або мови, діти з обмеженою рухомістю або з так званою непрацездатністю. Але треба не забувати, що в нашій державі є ще діти-інваліди, які залишились без батьківського піклування і підлягають усиновленню.

В даний час в Україні в спеціальних школах-інтернатах знаходиться 57736 дітей-інвалідів із них 10654 – це діти-інваліди, які позбавлені батьківського піклування і підлягають усиновленню.

Чинники, що ведуть до залишення дітей-інвалідів, різноманітні: сім'ї з серйозними економічними труднощами, проблемами здоров'я, стосунками усередині сім'ї, розлучені сім'ї; алкоголізм і наркоманія, як засіб відходу від убогості і соціальних проблем; відмова батьків при народженні дитини через наявність уроджених вад і захворювань; передача дітей батьками до спеціальних закладів у різному віці через: недостатність інформації щодо майбутніх перспектив розвитку дитини; неможливість забезпечити необхідний постійний догляд дитини; небажання обтяжувати собі життя. [1, с.12]

Для цих дітей схема влаштування під державну опіку має такий вигляд: якщо вади діагностовано до чи в короткий термін після народження, дитину віддають в лікарню, а потім влаштовують в будинок дитини (система Міністерства охорони здоров'я). Там дітей розподіляють за віковими категоріями, і вони переходять із групи в групу до досягнення ними чотирьохрічного віку. В продовж цього часу деякі з них можуть бути усиновлені, інші діти переходять до дитячих будинків системи Міністерства освіти і Міністерства праці та соціального захисту. Найвірогідніше, що більшість дітей-інвалідів, які залишились без батьківського піклування там і залишаться, а з часом вони опиняться у

ігри, які таким чином не можна об'єднувати. Д.Ельконін, при цьому, пропонує всі сюжети рольових ігор у дошкільному віці поділити на три такі групи: а) ігри з сюжетами на побутові теми; б) ігри з виробничими сюжетами; в) ігри з сюжетами на суспільно-політичні теми [14].

П.Блонський подає класифікацію ігор за віковими етапами розвитку дитини від немовлячого до шкільного віку, її можна подати таким чином: наслідувальні ігри, що розвиваються з наслідувальних занять трудового типу (1-3 роки); примітивні дитячі ігрові драматизації (3 рік); уявлю вальні, вигадані ігри (4 рік); будівельні ігри різного типу (4-6 років); рухливі ігри (3-6 років); ігри-драматизації (5-6 років); інтелектуальні ігри (5-7 років) [2].

За П.Блонським, у шкільному віці гра не зникає. Для учнів молодшого шкільного віку характерними є рухливі ігри, позаяк діти багато сидять за уроками, їхній організм вимагає рухової активності, яку вони задовольняють у рухливих іграх. У молодшому шкільному віці гра є колективною з чітким розподілом її функцій для кожного учасника гри. В окрему гру вчений виокремлює і партійні ігри учнів, у яких успіх кожної партії залежить від поведінки у грі кожного члена певної партії, що бере участь у колективній грі [2].

У передумові до книги «Ігри народів СРСР» їх поділяють на такі види: ігри драматичні, ігри орнаментальні та спортивні. Драматичні ігри, у свою чергу, поділяються на виробничі (мисливські, риболовні, землеробні тощо.) та побутові (суспільні та сімейні), а ігри спортивні – на змагальні звичайні та з предметами.

Оскільки у вітчизняній психологічній науці проблема ігрової діяльності дітей найбільш повно розроблена О.Леонтєвим та Д.Ельконіним. Розглянемо, яким чином вони класифікують ігри. У роботі «Психологічні основи дошкільної гри» [8] вчений виокремлює такі види ігор: маніпулятивні (1 рік); функціональні (1 рік); конструкторські (2 рік); ситуативні (2 рік); класичні (піжмурки, класи, фанти); кордонні (драматичні, спортивні, дидактичні).

О.Леонтєв називає кордонні ігри перехідними або до неігрової діяльності в дошкільному віці, яку вони готують, або ж до ігор, характерних для шкільного віку. Це дидактичні (навчальні) ігри, ігри-драматизації, ігри-фантазії, ігри-мрії та спортивні ігри.

Розроблена Д.Ельконіним класифікація подає тільки сюжетно-рольові ігри та ігри з правилами. Це ігри на сюжетні та побутові теми; ігри з виробничим сюжетом; ігри з суспільно-політичним сюжетом. Ігри з правилами вчений поділяє на: наслідувально-процесуальні; ігри-драматизації; сюжетні ігри з нескладними правилами; ігри з правилами без сюжету; спортивні ігри [14].

Ф.Фрадкіна ігри з правилами поділяє на такі підгрупи: ігри імітаційно-процесуальні, в яких сюжет безпосередньо пов'язаний з імітацією дій; драматизовано ігри за певним сюжетом; ігри з нескладними правилами за сюжетом; ігри з правилами без сюжету; спортивні ігри; ігри-вправи з орієнтацією на певні досягнення [12].

На сучасному етапі різні підходи до видів і класифікацій ігор ми

знаходимо в наукових доробках таких учених, як: Л.Артемюва, А.Богущ, А.Бондаренко, Г.Григоренко, Р.Жуковська, С.Новосолова, Ю.Косенко, Н.Кудикіна, Н.Луцан, Т.Маркова, Д.Менджеричька, Н.Михайленко, Г.Швайко, Л.Шейко тощо

Зупинимося на окремих нині чинних класифікаціях дитячих ігор, зокрема на класифікації С.Новосолової. В її основі лежить критерій ініціативи, тобто за числом ініціативою виникають ігри (дитини чи дорослого). Автор виокремлює три групи ігор.

– Ігри, що виникають за ініціативою дітей – самостійні ігри: гра-експеримент; самостійні сюжетні ігри: сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані.

– Ігри, що виникають за ініціативою дорослих: навчальні ігри: ігри-забави, ігри-розваги, інтелектуальні, святково-карнавальні, театральні постановки.

– Ігри, витоки яких ідуть від історично складених традицій етносу (народні), що можуть виникнути за ініціативою як дорослих, так і старших дітей: традиційні або народні (історично вони лежать в основі багатьох ігор, що належать до навчальних ігор на дозвіллі).

Автори базисної програми «Витоки» також пов'язують класифікацію ігор з ініціативою дітей: самостійні ігри, що виникають за ініціативою дітей; організаційні ігри, що виникають за ініціативою дорослих і старших дітей; народні ігри, витоки яких ідуть від народних традицій, що склалися історично, які виникають як за ініціативою дорослих, так і за ініціативою старших дітей [5].

До першої групи належать ігри сюжетно-відображувальні, режисерські, театралізовані, ігри-експериментування (це продуктивні ігри для інтелектуального розвитку дітей).

Друга група – навчальні ігри – це дидактичні ігри.

Третю групу складають традиційні або народні ігри, які також мають свою класифікацію [6].

Так, учені (А.Богущ і Н.Луцан) всі народні ігри поділяють на шість груп. Кожна група виконує певні функціональні ознаки, має свої специфічні виховні, дидактичні та розвивальні завдання. Водночас усі народні ігри супроводжуються образною народною мовою, всім їм притаманний певний текст [3, 10].

Першу групу становлять сюжетні народні ігри з елементами драматизації. Всі вони мають казкові сюжети, супроводжуються яскравим, образним, виразним мовленням. Це такі ігри, як «Ходить гарбуз по городу», «Коза», «Редька», «А подай, бабусю, бичка».

Другу групу об'єднують різноманітні народні рухливі ігри. У середині цієї групи виокремлено декілька підгруп. Першу підгрупу складають ігри з поетичним або імпровізованим текстом («Ірву, ірву горішечки», «Жвочка», «Бочечка», «Зайчик і Бурчик»). Їх мета – сприяти формуванню активності, виразного мовлення, розвивати рухову та моторну активність дітей. Ігри зі словесним текстом розкривають дітям красу, образність і багатство рідної мови. Значення цих ігор полягає в розвитку

Вища школа, 2002.

4. Грос К. Душевная жизнь ребенка. – К., 1916. – Oxford, 1977.
5. Стоки. Базисная программа развития ребенка-дошкольника. – М.: Карапуз, 1997.
6. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 1998. – 432 с.
7. Колодца Д.А. Детские игры, их психологическое и педагогическое значение. – М., 1909.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – Т. I. – М.: Педагогика, 1983.
9. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение.
10. Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 318 с.
11. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – М., 1969.
12. Фрадкіна Ф.І. Психология игры в раннем детстве: Дисс...канд. пед. наук. – М., 1946.
13. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. – Пг, 1922.
14. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1968.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 371

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-ІНВАЛІДАМИ, ЯКІ ПОЗБАВЛЕНІ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В ІНТЕРНАТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Живогляд Маріанна Георгіївна

*викладач кафедри українознавства та гуманітарних дисциплін
Кримського інституту інформаційно-поліграфічних технологій
Української академії друкарства, м. Сімферополь*

Постановка проблеми. Підготовка дитини-інваліда, яка залишилась без батьківського піклування і підлягає усиновленню в умовах інтернатного закладу, до життя в родині, суспільстві – це тривалий соціально-педагогічний процес залучення її в систему соціальних взаємин. В умовах інтернатного навчального закладу соціально-педагогічна робота з дітьми-інвалідами є складовою частиною дії соціально-педагогічної системи навчально-виховного закладу.

Мета статті. У роботі розглядаються особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми-інвалідами, які залишилися без батьківського піклування і підлягають усиновленню в умовах інтернатного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом у нашій країні відзначається значне збільшення числа дітей-інвалідів. В Україні за останні 20 років рівень інвалідності з дитинства збільшився приблизно у 3,6 рази. Основними причинами збільшення числа дітей-інвалідів є: погіршення умов життя, які негативно починають діяти вже в період розвитку плоду; ріст уроджених і спадкоємних патологій; погіршення умов праці жінок; високий рівень захворюваності батьків; погіршення екологічної обстановки; побутових умов життя дітей.

Діти, які мають значні проблеми фізичного, психічного, інтелектуального розвитку, стають суб'єктами спеціального законодавства, одержують на основі медичних показань особливий медичний статус - "інвалід". В сформованих умовах держава повинна виступити гарантом захищеності таких дітей, узяти на себе обов'язок забезпечення їм умов для

підлізанням («Хто перший?», «Пожежники на навчання», «Розвідники» тощо.); ігри з метанням і ловлею («Метання дисків», «Влучи в обруч», «Два м'ячі» тощо.); ігри на шиккування і перешикування («Знайди свою пару», «Швидко в коло», «Хто перший?» тощо.).

Спортивні ігри поділяють на такі підвиди: ігри з предметами (малий теніс, ігри з м'ячем, обручем, палками); кеглі, серео, кільцекиди; білобоке, городки, бабки; бадмінтон (волан); ігри-змагання (малий теніс (пінг-понг), «збий кеглю», кільцекид (хто більше накидає кілець), біліард, футбол тощо).

Спортивні розваги: санчата; лижі; ковзани; купання; велосипед; самокат; спортивні свята тощо.

Висновки. Визначимо сутність ігор, які будуть предметом нашого дослідження.

Гра з правилами – це вид групової чи парної гри, в якій дії учасників та їх взаємовідносини регламентовані заздалегідь сформульованими правилами, що є обов'язковими для всіх учасників гри.

Рухлива гра з правилами – усвідомлена, активна емоційно-зафарбована рухова діяльність дітей, для якої є характерним точне, швидке і своєчасне виконання завдань, спрямованих на фізичний розвиток дітей та пов'язаними з обов'язковим виконанням правил для всіх гравців.

Спортивні ігри – це рухливі ігри з елементами спорту, які вимагають координації рухів, достатнього фізичного розвитку дітей, витривалості, сміливості, підпорядкованості обов'язковим ігровим правилам.

Спортивні розваги – це ігрова діяльність з елементами спорту, спрямована на вдосконалення фізичного розвитку дітей, що супроводжується позитивними емоціями і почуттями, вимагає точного виконання і координації рухів, а також підпорядкування обов'язковим правилам ігрового дійства.

Всі рухливі і спортивні ігри мають колективний характер і використовуються в роботі з дітьми старшого дошкільного віку як у навчальному процесі (на заняттях, уроках), так і у відведений для спортивно-ігрової діяльності час, специфіка і організація якої буде метою і змістовим аспектом наступної статті.

Резюме. В статтю представлена класифікація дитячих ігор на основі аналізу психолого-педагогічних робіт XIX і XX століть.

Ключевые слова: гра, спортивная игра, классификация.

Summary. In the article there is introduced a classification of the children's on the basis of psycho-pedagogical analyses of works of XIX and XX centuries

Keywords: game, sporting game, classification.

Резюме. У статті представлено класифікацію дитячих ігор на основі аналізу психолого-педагогічних робіт XIX і XX століть.

Ключові слова: гра, спортивна гра, класифікація.

Література

1. Аркин Е.И. Дошкольный возраст. – М., 1948.
2. Блонский П.П. Педагогика / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Владос, 1999. – 288 с.
3. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі. – К.:

активного, виразного, зв'язного мовлення дітей, слухової уваги, швидкої реакції на слово, сміливості та творчих здібностей дітей. Водночас вони розвивають фізично, виховують самостійність, спритність, відважність тощо.

Друга підгрупа – це ігри з закритими очима (ігри-піжмурки). Їх мета – розвивати вміння зосереджувати увагу на звук, орієнтуватись у просторі, впізнавати голос товариша. Вони сприяють розвитку сенсорних процесів, а також таких важливих якостей, як швидкість, витривалість тощо. Швидка зміна обставин під час гри привчає дитину користуватися своїми рухами відповідно до тієї чи іншої ситуації. Усе це позитивно впливає на вдосконалення рухових навичок.

Наступна підгрупа – ігри з атрибутами і предметами («Серединка», «Горщечки», «Рибалки і риби»). Їх мета – сприяти вдосконаленню рухових умінь, стимулювати дітей аналізувати свої рухи, порівнювати їх з рухами товаришів. У цих іграх у дітей закріплюються і вдосконалюються навички основних рухів (біг, стрибки, метання, рівновага).

Остання підгрупа – це спортивні ігри: а) з елементами спортивних ігор («Пасти свинку», «Вовк і кози», «Річка»); б) напівспортивні («Блоха», «Серединка»). Їх мета – розвивати рухові якості дітей. Вони сприяють засвоєнню й удосконаленню основних рухів. Ці ігри фізично загартовують дітей. Розвивають вольові якості.

Народні словесні ігри, у середині означеної групи є також три підгрупи.

Першу підгрупу складають ігри на розвиток довільної уваги («Заборонене слово», «Птахи»). Їх мета – розвивати довільну увагу дітей та логічне мислення. Вони сприяють розвитку пам'яті в дітей, розвивають швидкість мислення, мовленнєву активність, уточнюють знання дітей про предмети і явища, сприяють розвитку винахідливості і кмітливості.

Другу підгрупу складають ігри на розвиток фонематичного слуху («У волосянку», «Чув дзвін?», «У садочку на горбочку», «Що почув, скажи»). Їх мовленнєве дихання, орієнтування в обмеженому просторі.

До третьої підгрупи ввійшли ігри – смішинки і мовчанки («Іди додому на зелену соломку», «Сміх», «Зайчику, зайчику, де ти був?», «Зіпсований телефон»). Їх мета – сприяти створенню позитивного, емоційного настрою в дітей, виховувати такі якості, як витримка, самовладання. Вони сприяють розвитку мовленнєвої активності дітей, розвивають образне мовлення, вправляють в умінні вести діалог, підбирати необхідні слова для гри.

Наступна група – це ігри з іграшками (ігри з народними саморобними, дерев'яними, солом'яними та глиняними іграшками). Їх мета – збагатити знання дітей елементами етнографії, познайомити з різноманітними предметами національної атрибутики. Ігри цієї групи сприяють формуванню пізнавальних інтересів до трудової діяльності народу, побуту, взаємин українців, збагачують словник та стимулюють розмовне мовлення.

Музичні ігри, з такими підгрупами: а) сюжетні рухливі ігри з піснями

(«Лис», «Горобейко», «Бобер»). Їх мета – вчити дітей передавати за допомогою голосу характер музики (динаміку, темп). Різноманітні рухові дії тісно пов'язані з емоційними проявами дітей. Означені ігри стимулюють творчу самостійність, учать відчувати мелодійність мовлення, сприяють розвитку мовлення; б) хороводні ігри «інсценівки» («Грушка», «Подоланочка», «Літала сорока по зеленому гаю»). Їх мета – навчити дітей цілісно сприймати в єдності музику і рухи. У хороводних іграх текст гри побудований на пісні. Мовлення, мелодія, міміка, танцювальні рухи й драматичні дії між собою тісно поєднуються. У них інсценується все те, що співається. Ігри цього типу особливо привабливі для дітей, оскільки в них створюються можливості для прояву творчості, активності для кожного учасника.

Наступна група – ігри-розваги («Варена риба», «Свинка», «У нещасного ополоника»). Їх мета – сприяти піднесенню емоційного настрою дітей. Вони цінні тим, що сприяють розвитку емоційного відчуття, формуванню рис національного характеру, прищепленню таких споконвічних чеснот, як працелюбність, пісенність, м'який гумор, воля та інтелект.

Остання група – ігри-забави («Птиці», «Кицька», «Два півника»). Їх мета – стимулювати активність дітей при підготовці до гри та брати участь в іграх-забавах. Вони розвивають кмітливість, творчість, сприяють розвитку виразного мовлення дітей, зокрема інтонації.

Сьогодні історично склалася класифікація дитячих ігор відповідно до критерію, за яким вони класифікуються. Розглянемо їх.

За метою і формою: навчальні, розважальні, рухливі, ігри-забави, ігри-небувальщини, ігри-заняття, музично-дидактичні, хороводні, народні, етнографічні, ігри з правилами.

За змістом – сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, мовленнєві, театралізовані, спортивні, дидактичні.

За використанням дидактичного матеріалу: ігри на наочній основі (ігри з предметами, іграшками, картинками, музичними інструментами, лото, доміно, настільно-друковані ігри тощо), словесні і вербальні ігри.

За способом організації: колективні, групові, індивідуальні, парні, ініціативні, самостійні, стимульовані, творчі.

У середині кожного виду вчені виокремлюють ще різні підвиди і групи ігор, розглядають їх структуру, прийоми організації.

Найбільш повно в педагогічній літературі описано сюжетно-рольові та дидактичні ігри.

За Д.Ельконіним, сюжетно-рольова гра – це діяльність, в якій діти, беручи на себе роль дорослого і створюючи ігрову ситуацію, моделюють діяльність дорослої людини, її смисл, мотиви, завдання і норми відносин [14].

Сюжетно-рольова гра має певну структуру: сюжет, ролі, зміст, ігрові дії, ігрові операції, ігрову майстерність, уявлювану ситуацію, правила.

Дидактична гра – це навчальна гра, вона використовується в навчально-виховному процесі для закріплення й уточнення знань дітей про навколишній світ.

Учені (З.Богуславська, А.Бондаренко, Т.Поніманська, О.Сорокіна тощо) визначають дидактичну гру як єдину систему впливів, спрямовану на формування в дитини потреби у знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, а також на формування більш досконалих пізнавальних навичок і вмінь – сенсорних, інтелектуальних, мнемічних тощо.

Особливістю дидактичних ігор є те, що вони спеціально створюються і розробляються дорослими з різною педагогічною метою: сенсорного виховання, мовленнєвого розвитку, ознайомлення з довкіллям, з елементарними математичними уявленнями тощо. Дидактичні ігри можуть супроводжуватися наочним матеріалом (іграшки, предмети, речі, картинки тощо.) або будуватися тільки на словесній основі.

Дидактична гра має структуру, що вирізняє її від інших видів діяльності. Основними елементами дидактичної гри, що надають їй форму навчання і гри водночас, є: дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, правила, ігрові дії.

Дидактичні ігри досить різноманітні. Їх класифікують за різними критеріями: за навчальним змістом (Л.Артемова, О.Сорокіна, О.Усова); за пізнавальною діяльністю (Л.Венгер, С.Новосолова); за ігровим задумом, завданнями і ігровими діями (Д.Ельконін, А.Матусик, О.Янківська тощо); за взаємовідносинами дітей і вихователя (Р.Жуковська, Д.Менджеріцька тощо). Крім того, дидактичні ігри ще класифікують за наявністю у їх змісті дидактичного матеріалу, наочного чи словесного (А.Бондаренко, Л.Венгер, О.Сорокіна, Г.Швайко тощо). Це велика група дидактичних ігор з предметами, природним матеріалом, іграшками, речами, картинками, музичними інструментами, настільно-друковані ігри. І друга група – ігри без наочного супроводу – словесні, мовленнєві ігри.

Значна група дидактичних ігор спрямована на розвиток сенсорики дітей і збагачення їхнього словника, в яких задіяно сенсорно-дидактичний матеріал (геометричні фігури, піраміди, башти, мозаїка тощо).

Серед різних видів ігор нашу дослідницьку увагу привертають ігри, спрямовані на фізичний розвиток дітей, які об'єднані в поданих вище класифікаціях у спортивні ігри.

Нам вбачається подати таку класифікацію спортивних ігор: рухливі ігри з правилами; спортивні ігри; ігри-змагання (естафети); спортивні розваги; ігри-атракціони.

У кожному з означених видів ігор можна виокремити ще декілька підгруп.

Так, рухливі ігри поділяються на такі підвиди: ігри з текстом («Перепілка», «Мак», «Пузир», «Два морози», «Як у нас біля воріт» тощо.); ігри з бігом, ходьбою, вправах на рівновагу («Стоп!», «Квач», «Не помились», «Визволяй», «Дожили свою пару» тощо.); ігри із стрибками («Класи», «Жаби і чапля», «Скакалка», «Вудочка» тощо.); ігри з лазінням,