

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і
психологія. Випуск шістнадцятий. Частина 1.

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

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

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.

ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск шістнадцятий
Частина 1

Здано до набору 14.08.07. Підписано до друку 21.08.07.
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

Ялта
2007

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 30 серпня 2007 року (протокол № 1)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія.
– 36. статей: Вип.16.– Ялта: РВВ КГУ, 2007. – Ч.1. – 212 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 11.04.2001 р.)

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

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”(м. Ялта), 2007 р.

**АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
ПСИХОТЕРАПЕВТА: РОЗВИТОК ТВОРЧОГО І
ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

Варфоломєєва Оксана Володимирівна
доцент кафедри психології
Кримський республіканський інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Сімферополь

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. *Акмеологічні технології* відносяться до розряду гуманітарних і є сукупністю методів, за допомогою яких організується і реалізується рух особистості до вершин самореалізації в різних сферах взаємодії з світом. Дані технології повинні забезпечувати регулярне досягнення заздалегідь заданих результатів. Характерною особливістю акмеологічних технологій є «сувора підлеглість методів, що входять до їх складу, принципам гуманізму, орієнтованість на досягнення вищих рівнів розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності» [1, с. 130].

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Роль і місце акмеологічних технологій у вивченні професіоналізму на прикладі державних службовців були докладно описані А.О. Деркачом і А.С. Гусевою. Так, гуманітарний початок забезпечує зміст і розвиток суб'єкта діяльності, а технологічний – процедури, засоби і способи розвитку, «переводячи переконання, цінності, мотиви суб'єкта в стійкі норми поведінки» [8]. На думку А.С. Гусевої, слід констатувати відносно відставання прикладної галузі сучасної професійної освіти від конкретних завдань діяльності суб'єкта, а також недостатню розробку технологій навчання в суворій відповідності з теорією засвоєння культурного, соціального і професійного досвіду суб'єкта. Наукові дослідження, присвячені вивченню акмеологічних технологій, належать також А.О. Деркачу і О.С. Огнєву (акмеологічні основи професійного становлення державних службовців [9]), І.В. Кулікову (інформаційно-технологічна підтримка розвитку професійних знань, умінь, навичок управлінського персоналу), М.А. Акімовій (психолого-акмеологічні технології індивідуальної роботи з персоналом управління) [див.: по 1]. «При побудові і оптимізації акмеологічних тест-тренажерних систем слід пам'ятати, що на відміну від традиційних психологічних досліджень діагностика в акмеології направлена не стільки на те, щоб виявити тонші способи управління особистістю, скільки на те, як *самій особистості стати суб'єктом управління власною поведінкою (курсив наш)*» [9, с. 240]. У даному випадку відсутнє вузькопрофільне програмування кінцевого результату навчання. Має місце загальноосвітня спрямованість програм, формування гармонійного світогляду, що базується на знанні законів розвитку природи і суспільства.

Для реалізації професійної високоефективної діяльності, як вважає

А.В. Кириченко, необхідний достатній рівень *акмеологічного впливу*. Стосовно фахівців системи «людина-людина» професійна ефективність діяльності залежить від володіння відповідними знаннями, рівня сформованості умінь і навичок будувати взаємодії з іншими людьми, чинити цілеспрямовану психологічну дію з метою спонукання до конкретних дій: видозміна, формування, трансформація, корекція потребностно-мотиваційної сфери. Компетентне використання засобів і методів арсеналу психологічної дії в професійних цілях значно підвищує ефективність особистості як суб'єкта діяльності. *Акмеологічний вплив* – це комплексне поняття, що передбачає високоефективну, цілеспрямовану психологічну дію фахівця системи «людина-людина», що виступає як суб'єкт професійної діяльності, на інших людей у професійних цілях у межах інтерсуб'єктивної взаємодії, на основі глибоких знань теорії і методології. Це вищий рівень майстерності у вживанні психологічної дії для вирішення професійних завдань у межах системи «людина-людина» [див.: по 1]. Технології акмеологічної дії прискорюють досягнення рівня професіоналізму, рівня майстерності, а також сприяють формуванню загальних принципів вдосконалення професійної діяльності будь-яких фахівців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Психотерапевтичний контекст проблеми акмеологічних технологій має свою специфіку і власні закономірності функціонування. Доросла людина в сучасному суспільстві опиняється перед проблемою пошуків власної ідентичності. Стає актуальною проблема вибору між необхідністю творчого розвитку, з одного боку, і вимушеним блуканням у невротичному «лабіринті», з іншого боку. Для прояву особистісної спонтанності потрібна сміливість: «мужність бути». Формування останньої є одним із завдань психотерапевтичної практики. Проте, на думку В.В. Макарова, «психотерапія виявилася невідповідною для роботи в нових умовах. Неготовими виявилися і кадри, і організаційні структури» [12, с. 32]. Для ефективної роботи психотерапії в умовах нового соціального замовлення необхідні *інноваційні концепції* і *технології*: глибоке інтеграційне переосмислення досягнень світової терапевтичної думки, створення нової професійної реальності.

Мета наукової статті: опис акмеологічних технологій професійного становлення психотерапевтів (на прикладі роботи наукової психотерапевтичної лабораторії для студентів-психологів, що детермінує розвиток їх творчого і екзистенціального потенціалу).

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми вважаємо, що *акмеологічні технології* професійного становлення психотерапевтів є *дидактичним засобом*, який має вирішити *чотири типи завдань*: 1) професійна адаптація психотерапевта; 2) формування екзистенціальної зрілості, нейтралізація акмеологічних суперечностей («хвороб росту»); додання свідомості психотерапевтичному «буттю»; 3) оволодіння коректним психотерапевтичним інструментарієм лікування душі (вербальними і невербальними технологіями); 4) психотерапевтична

<i>Гуров Ю. С.</i>	ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	159
<i>Гурова О. М.</i>	ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРА	165
<i>Гурова Т. Ю.</i>	ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ДУХОВНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ	173
<i>Ковальчишина Н. І.</i>	ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ ВНЗ МВС УКРАЇНИ ДО ДІЙ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ПРАЦІ	179
<i>Лефтеров В. О.</i>	ПСИХОТРЕНІНГОВА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕРСОНАЛУ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ	185
<i>Прийма С. М.</i>	ЯКІСТЬ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВНИЙ КРИТЕРІЙ ЯКОСТІ ОСВІТИ	190
<i>Горелов І. Ю.</i>	ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД У ВОГНЕВІЙ ПІДГОТОВЦІ КУРСАНТІВ ВНЗ МВС УКРАЇНИ ...	198

оптимізація процесу формування особистісної зрілості і саморегуляції психічної стійкості особистості як суб'єкта існування.

**АВТОРСЬКА ПРОГРАМА РОБОТИ НАУКОВОЇ
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ**

(для студентів – психологів) – 30 годин протягом навчального року.

Кількість засідань – 11.

Частота засідань – двічі на місяць.

Створення наукової психотерапевтичної лабораторії направлено на досягнення наступних *цілей*: 1) підвищити якість теоретичних знань, які одержують студенти - психологи у вузі; 2) навчити і виховати грамотних, компетентних і професійних психотерапевтів, які зможуть займатися науковою діяльністю і надавати психологічну допомогу і підтримку населенню; 3) підготувати наукову базу для майбутніх психологів - випускників; 4) створити сприятливі умови для підтримки міжвузівських зв'язків, що сприяють формуванню престижу й іміджу факультету психології і професії психолога, а також популяризації психологічного знання.

Досягнення поставлених цілей вимагає вирішення наступних *завдань*:

1) дати студентам - психологам оптимальний об'єм систематизованих теоретичних знань з області немедичної психотерапії та індивідуального психологічного консультування; 2) докладно познайомити учасників засідань наукової психотерапевтичної лабораторії з методами, методиками і технікою з арсеналу психотерапевтичного знання; 3) навчити майбутніх фахівців критично переосмислювати одержані теоретичні знання і творчо їх використовувати протягом навчальних практик; 4) дати майбутнім психологам навички планування і проведення наукового психотерапевтичного дослідження, а також психологічної інтерпретації одержаного матеріалу; 5) підвищити психічну стійкість студентів - психологів.

Учасники засідань наукової психотерапевтичної лабораторії повинні в перспективі *знати* основні тенденції і напрямки розвитку вітчизняної і зарубіжної психотерапевтичної думки, включаючи необхідний об'єм конкретної як загальновідомої, так і інноваційної техніки і психотерапевтичних вправ; а також *уміти* надавати професійну допомогу студентам інших факультетів і спеціальностей; володіти навичками аутопсихотерапії; планувати і проводити наукові психологічні дослідження; грамотно оформляти письмові самозвіти і наукові тексти.

ЗАСІДАННЯ №1

**Тема. ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ З ГАЛУЗІ
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО ЗНАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ
СОЦІАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ (2 г.).**

Мета: навчити студентів диференціювати реальну професійну психотерапію і пов'язану з нею "міфологію".

Питання для обговорення:

1. Роль практичного психолога в сучасній соціальній ситуації.
2. Проблеми рефлексії і професійного самовизначення психолога.

3. Модель світу як спосіб віддзеркалення навколишньої дійсності і сучасної соціальної ситуації.

4. Психотерапія для психотерапевтів: постановка проблеми.

ЗАСІДАННЯ №2

Тема. ГЕРМЕНЕВТИЧНО ОРІЄНТОВАНА
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА ПАРАДИГМА (4 г.).

Мета: познайомити студентів з можливостями асиміляції герменевтичного знання в межах психологічної науки і психотерапевтичної практики.

Питання для обговорення:

1. Герменевтика як наука про тлумачення прихованого значення.
2. Структурно-семіотична герменевтично орієнтована парадигма п'яти кодів аналізу тексту /дискурсу (Р. Барт).
3. Характеристики психотерапевтичного дискурсу.
4. Асиміляція герменевтичного знання в межах психотерапевтичної практики.

5. Герменевтична психотерапія.

ЗАСІДАННЯ №3

Тема. ЩОДЕННИКОВІ ЗАПИСИ ЯК РІЗНОВИД
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО ДИСКУРСУ (2 г.).

Мета: навчити студентів-психологів психогерменевтичного аналізу щоденникових записів реальних і потенційних клієнтів.

Питання для обговорення:

1. Щоденникові записи як різновид тексту і психотерапевтичного дискурсу.
2. Щоденникові записи як герменевтичний феномен (прикладі психотерапевтичного аналізу щоденникових записів реальних клієнтів; літературознавчі приклади).
3. Текст щоденника як ілюстрація прояву психічної стійкості/нестійкості особистості як суб'єкта існування.

ЗАСІДАННЯ №4

Тема. ПСИХОТЕРАПІЯ В ЛИСТАХ (2 г.).

Цілі: активізувати творче мислення студентів; формувати у студентів мотивацію наукової діяльності.

Питання для обговорення:

1. Лист як різновид тексту і психотерапевтичного дискурсу.
2. "Текст - лист": результат діяльності або метакатегорія?
3. Психотерапія в листах як вид "дистанційної" психотерапії.
4. Труднощі ідентифікації письмового тексту і емоційно-психічного стану людини.
5. Написання щоденника як листа самому собі.

ЗАСІДАННЯ №5

Тема. ПСИХОТЕРАПІЯ МАЛЮНКОМ ЯК РІЗНОВИД АРТ-ТЕРАПІЇ
(4 г.).

Мета: показати учасникам засідання доступність і ефективність психотерапії за допомогою малюнка.

<i>Яблочников С. Л.</i>	ОПТИМІЗАЦІЯ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ	96
<i>Адджисва Л. С.</i>	НІКІТСЬКИЙ БОТАНІЧНИЙ САД В СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОМУ ЖИТТІ КРИМУ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ XX ст.	102
<i>Алексеенко- Лемовская Л. В.</i>	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	109
<i>Андрющенко В. П.</i>	ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫЕ КОМПОНЕНТЫ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	115
<i>Бабков М. І.</i>	ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ	119
<i>Бондаревская И. О.</i>	КОГНИТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГЕНДЕРНЫХ АТТИТЮДОВ СТУДЕНТОК-МЕНЕДЖЕРОВ	124
<i>Валіт Е. А.</i>	МУЗИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ ЯК ОСНОВА ЇЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	137
<i>Горбунова Н. В.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОПЕРАЦІЙ МИСЛЕННЯ У ЗВ'ЯЗКУ З РОЗУМІННЯМ ДОШКІЛЬНИКАМИ ЗНАЧЕННЯ СЛІВ	143
<i>Гуров С. Ю.</i>	МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	152

Парховнюк Г. О.	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІЗ СТАРШОКЛАСНИКАМИ	53
Пономарёва Е. Ю.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ	59
Растрюгина А. М.	РЕКОНСТРУКЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ФАХОВОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	67
Рыкова Л. Л.	СПЕЦИФИКА МОДЕЛЕЙ И МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	71
Сидоренко- Николашина Е. Л.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ СЕТЕЙ ДЛЯ СИСТЕМАТИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ...	77
Тимохина А. В.	ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ	84
Умрик М. А.	ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	88

- Питання для обговорення:*
1. Арт-терапія як психотерапія за допомогою різних форм художньої творчості.
 2. Можливість "опредмечування", «матеріалізації» негативних емоцій, відчуттів, психічних станів, неконструктивних поведінкових і життєвих сценаріїв.
 3. Динаміка процесів екстеріоризації / інтеріоризації в ході психотерапевтичного процесу.
 4. Закріплення психотерапевтичного ефекту.
 5. Аутопсихотерапія малюнком.
 6. Оформлення письмового самозвіту.

ЗАСІДАННЯ №6

Тема. "КОЛЬОРОВА" ПСИХОТЕРАПІЯ (2 г.)

Мета: показати учасникам засідання можливість і ефективність психотерапевтичної практики за допомогою колірної гамми.

Питання для обговорення:

1. Традиційні способи діагностики психічних станів людини і її настрою за допомогою "колірних" тестів (на прикладі колірного тесту відносин Люшера).
2. Способи ідентифікації емоційної сфери людини за допомогою колірної гамми: постановка проблеми.
3. Навички практичної психотерапевтичної роботи з колірною гаммою (нейтралізації гніву, депресії, невротичних і нав'язливих станів).
4. Закріплення одержаного психотерапевтичного ефекту.
5. Навички аутопсихотерапії за допомогою колірної гамми.
6. Оформлення письмового самозвіту.

ЗАСІДАННЯ №7

Тема. "МАТЕРІАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ" ЯК РІЗНОВИД ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ РОБОТИ (ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ) (4 г.).

Мета: показати студентам - психологам ефективність і доступність вживання екзистенціального аналізу протягом вивчення проблеми психічної стійкості/нестійкості особистості як суб'єкта існування.

Питання для обговорення:

1. Основи екзистенціальної психотерапії.
2. Екзистенціальний аналіз Віктора Франкла і основи логотерапії.
3. Психотерапевтичні вправи, що демонструють "матеріалізацію ідей" ("Знайти сенс життя", "Розв'язати тугу", "Дивися в коріння", "Все своє ношу з собою" тощо.).
4. Психотерапія депресивних і тривожних станів (психотерапевтичні вправи "З'їсти яблуко", "Розв'язати печаль", "Випустити джина з пляшки").
5. Оформлення письмового самозвіту.

ЗАСІДАННЯ №8

Тема. ПСИХОТЕРАПІЯ ВІРШАМИ ЯК ОДИН З РІЗНОВИДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ (2 г.).

Цілі: активізувати творче і естетичне мислення учасників засідання

психотерапевтичної лабораторії; психологічно освічувати учасників засідання лабораторії; наочно показати можливість проведення міждисциплінарних психологічних досліджень.

Питання для обговорення:

1. Психотерапія за допомогою віршованих творів як один з видів арт-терапії.
2. Шляхи ідентифікації особистості клієнта і «Я» ліричного героя віршованого твору.
3. Феномен катарсису як конструктивний спосіб відреагування і нейтралізації негативних емоцій.
4. Вірші як спосіб сублімації, або ще раз про зрілі психологічні механізми захисту.
5. Оформлення письмового самозвіту.

ЗАСІДАННЯ №9

Тема. ОСНОВИ ПСИХОДРАМИ (4 г.).

Мета: познайомити учасників засідання лабораторії з основними положеннями і терапевтичною технікою психодрами.

Питання для обговорення:

1. Екзистенціальна філософія Дж. Моренно.
2. Синтез герменевтики, психодрами і екзистенціальної психології.
3. Психотерапія за допомогою групи.
4. Учасники (дійові особи) психодрами.
5. Основні методики і техніка психодрами.
6. Вербальний контекст групового психотерапевтичного процесу ("озвучування" ролей, монологи, зворотний зв'язок).
7. Оформлення письмового самозвіту.

ЗАСІДАННЯ №10

Тема. ПСИХОТЕРАПІЯ ДЛЯ ПСИХОТЕРАПЕВТІВ (2 г.).

Мета: навчити майбутніх психологів умінню рефлексувати свою професійну діяльність і, як результат, власне життя.

Питання для обговорення:

1. Психотерапія: професія або світогляд?
2. Синдром емоційного, психологічного і професійного "вигорання" початківців психотерапевтів.
3. Феноменологія сімейних проблем психотерапевтів: особливості рефлексії на поведінку чоловіка і власну "роль" у сім'ї.
4. Шляхи особистісного, професійного і наукового росту початківців психотерапевтів і психологів - практиків.
5. Ведення щоденника як спосіб професійної і особистісної рефлексії.

ЗАСІДАННЯ №11 (завершальне)

Тема. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПСИХІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ІСНУВАННЯ: ЕЛЕМЕНТИ АУТОПСИХОТЕРАПІЇ (2 г.).

Цілі: наочно продемонструвати студентам - психологам можливість самостійної роботи в ході підвищення і регуляції психічної стійкості особистості як суб'єкта існування в сучасному світі; підвести підсумки засідань наукової психотерапевтичної лабораторії.

ЗМІСТ

Варфоломієва О. В.	АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТА: РОЗВИТОК ТВОРЧОГО І ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ	3
Гирлин С. К., Безбородов В. К.	МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАДАЧ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ МЕДИЦИНСКОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ	10
Гирлин С. К., Кузнецов И. В.	НАГЛЯДНЫЙ И ПРЕДНАМЕРЕННО-ОШИБОЧНЫЙ СПОСОБЫ МАТЕМАТИЧЕСКИХ РАССУЖДЕНИЙ	21
Голотюк О. В.	ОСОБЛИВОСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ У ФРАНЦІЇ ТА УКРАЇНІ	27
Гризун Л. Е.	ІНТЕГРАЦІЯ НАУКОВИХ ЗНАТЬ ЯК ОСНОВА АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО - ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН	35
Гришин И. Ю., Гришина И. Н.	ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ	42
Деснова И. С.	РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА В СИСТЕМЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «ВЗРОСЛЫЙ – ДЕТСКИЙ МИР»	48

успішність. Розподіл навчальних груп на підгрупи на підставі рівня успішності дозволяє оптимізувати процес вогневої підготовки.

В даній статті приводяться результати дослідження впливу диференційованого підходу к процесу вогневої підготовки курсантов вуза МВД України на її успішність. Разделение учебных групп на подгруппы на основании уровня успеваемости позволяет оптимизировать процесс вогневої підготовки.

In the article there are the resulted results of research of influencing of differential approach to the process of fire preparation of cadets of higher educational establishments of ministry of internal affairs of Ukraine on its progress. Distributing of educational groups on sub-groups on the basis of level of progress allows to optimize the process of fire preparation.

Ключові слова: вогнева підготовка, курсанти, стрільба з бойової зброї.

Ключевые слова: огневая подготовка, курсанты, стрельба из боевого оружия.

Keywords: fire preparation, cadets, firing from a battle weapon.

Література:

1. Лефтеров В.О., Тімченко О.В. Психологічні детермінанти загибелі та поранень працівників органів внутрішніх справ: Монографія. – Донецьк: ДІВС МВС України, 2002.- 307 с.
2. Запорожцева Г.С. Психологічний аналіз професійної діяльності дільничного інспектора міліції та визначальні умови її удосконалення: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.06 / Національна академія внутрішніх справ України.- К., 1999.- 17 с.
3. Медведєв В.С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти). – Монографія: - К.: Національна академія внутрішніх справ України, 1996.- 192 с.
4. Оніщенко Н.В. Організаційно-правові та індивідуально-психологічні умови ефективності професійної діяльності працівників слідчих підрозділів МВС України. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.06: Національний університет внутрішніх справ України. Харків, 2006.- 19 с.
5. Наказ МВС України 1444 від 25.11.2003р. «Про організацію професійної підготовки рядового та начальницького складу ОВС України».
6. Глущенко В.Ф., Колоколов А.О., Мельник Ю.В., Безносюк Л.В., Мовчан А.В., Кузьмін В.І. Вогнева підготовка. Навчальний посібник – Вінниця; «ДТП»: 1998.– 160 с.
7. Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов.- М.; ЮНИТИ-ДАНА, 2004.- 423 с.

Подано до редакції 11.07.2007 р.

Питання для обговорення:

1. Тренінг тілесної релаксації.
2. Інтроективна і рефлексія.
3. Систематичне використання вивчених раніше психотерапевтичних методик і вправ (узагальнення пройденого матеріалу).
4. Підсумкове обговорення письмових самозвітів [докладніше див.: 7].

Висновки. Психотерапевтичний контекст проблеми акмеологічних технологій має свою специфіку і власні закономірності функціонування. В якості так званої стратегічної акмеологічної технології/дидактичного засобу професійного становлення психотерапевтів подана робота наукової психотерапевтичної лабораторії для студентів – психологів. Участь у засіданнях (протягом навчального року) заявленої лабораторії дозволяє розкрити творчий і екзистенціальний потенціал майбутніх психотерапевтів і психологічних консультантів.

Перспективи подальшого наукового дослідження. Вивчення і опис акмеологічного алгоритму професійного становлення психотерапевтів.

Резюме. Акмеологические технологии относятся к разряду гуманитарных и представляют совокупность методов, посредством которых реализуется движение личности к вершинам самореализации. Они обеспечивают регулярное достижение предварительно заданных результатов. Диагностика в акмеологии направлена на выявление того, как самой личности стать субъектом управления собственным поведением. Для реализации профессиональной высокоэффективной деятельности необходимо акмеологическое воздействие. Для эффективной работы психотерапии в условиях нового социального заказа необходимы инновационные концепции и технологии.

Ключевые слова: Акмеологические технологии, акмеологическое воздействие, профессиональное становление психотерапевтов, акмеологические технологии профессионального становления психотерапевтов, психотерапевтическая лаборатория.

Резюме. Акмеологічні технології відносяться до розряду гуманітарних і є сукупністю методів, за допомогою яких здійснюється рух особистості до вершин самореалізації. Вони забезпечують регулярне досягнення заздалегідь запланованих результатів. Діагностика в акмеології направлена на виявлення того, як сама особистість стає суб'єктом управління власною поведінкою. Для реалізації професійної високоефективної діяльності необхідне акмеологічний вплив. Для ефективної роботи психотерапії в умовах нового соціального замовлення необхідні інноваційні концепції і технології.

Ключеві слова: Акмеологічні технології, акмеологічний вплив, професійне становлення психотерапевтів, акмеологічні технології професійного становлення психотерапевтів, психотерапевтична лабораторія.

Summary. Acmeological technologies belong to the group of the humanitarian ones and represent a combination of methods with the help of

which the movement of a person to the top of the self-realization is fulfilled. They guarantee a regular achievement of the preliminary set results. The diagnostic in acmeology is directed towards the revealing the fact how a person himself can become a subject of managing his own behaviors. For the realization of the professional highly-effected activity the acmeological influence is necessary. For the psychotherapy's effective work in the terms of a new social order innovational concepts and technologies are necessary.

Keywords: acmeological technologies, acmeological influence, professional formation of psychotherapists, acmeological technologies of the professional formation of psychotherapists, psychotherapeutic laboratory.

Література

1. Акмеология: методология, методы и технология // Материалы научной сессии, посвященной 75 – летию...Н.В. Кузьминой / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 1998. – 230 с.
2. Варфоломеева О.В. Психотерапия: Герменевтический контекст. Монография. – Симферополь: Бланк-экспресс, 2002. – 148 с.
3. Гусева А.С., Деркач А.А. Оптимизация гуманитарно-технологического развития госслужащих: теория, методология, практика. – М.: Квант, 1997. – 299 с.
4. Деркач А.А., Огнев А.С. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих. Монография. – Воронеж: Воронежский ГПУ, 1998. – 297 с.
5. Макаров В. В. Избранные лекции по психотерапии. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 432 с.

Подано до редакції 12.05.2007

УДК 51.7:614

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАДАЧ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ МЕДИЦИНСКОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

Гирлин Сергей Константинович
кандидат физико-математических наук, доцент
Безбородов Виктор Константинович
студент

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Повышение эффективности и качества медицинского обслуживания населения всегда были и остаются актуальными вопросами теории и практики медицины. Укрепление здоровья людей возможно как за счет роста их благосостояния, так и за счет совершенствования методов, объемов и форм лечебно-профилактической помощи населению, оказываемой, например, в крупных курортных городах АРК (Ялта, Севастополь, Судак, Евпатория и т.д.).

В последнее время при моделировании различных процессов интенсивно применяется математическая теория развивающихся систем (РС), динамика развития которых описывается системами интегральных уравнений Вольтерра второго рода с управляемой (часто искомой) длительностью предыстории [1-3]. Практика успешного применения теории РС в различных видах человеческой деятельности подсказывает необходимость использования полученных результатов и для моделирования задач управления качеством медицинского обслуживания.

Анализ исследований и публикаций. В [4] предложена следующая базовая модель, на основе которой проводится анализ данных об

Таблица 2

Успешность выполнения вправ стрельбы на контрольных занятиях курсантами других подгрупп

Успешность выполнения вправ	Вправы					
	1	2	3	4	5	7
«Відмінно»	6	28	13	-	-	2
«Добре»	8	16	17	6	9	20
«Задовільно»	20	3	15	36	37	15
«Незадовільно»	14	1	3	6	2	4
Середній бал	3,1	4,4	3,8	3,0	3,1	3,0

Причинами цього, як свідчать інтерв'ювання курсантів і наші спостереження, є:

- нерозуміння характеру рухових помилок;
- розсіювання уваги під час проведення пострілу в зв'язку з необхідністю одночасно контролювати плавність натискування на спусковий гачок, положення мушки у прорізі цілику та їх наведення в район прицілювання, дихання;

- необхідність вибити певну кількість очок на оцінку, а не тільки вразити мішень, що збільшує рівень хвилювання;

- нездатність контролювати плавність спуску курка під час швидкісної стрільби;

- страх;

- обмеження за часом викликає перетворення у протіканні психічних процесів стрільця і формує психічний стан підвищеної тривоги, вплив якого погіршує результати діяльності.

Крім того, успішному освоєнню техніки стрільби перешкоджає особиста переконаність деяких курсантів у тому, що «стрільба – це не моє» і відсутність, у зв'язку з цим, бажання працювати над собою.

Єдине рішення цих проблем - систематична і послідовна робота над усуненням помилок, умовою для якісної організації якої є диференційний підхід у навчанні.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, дотримання принципу диференційного підходу до формування практичних навичок стрільби з бойової зброї у курсантів ВНЗ МВС України на прикладі Донецького юридичного інституту позитивно впливає на результативність навчального процесу і сприяє поліпшенню якості навчання. Цей приклад доказує, що процес вогневої підготовки курсантів ВН2033 МВС України потребує постійного аналізу і вдосконалення.

Перспективним напрямком досліджень в плані вдосконалення якості вогневої підготовки працівників ОВС є визначення психологічних складових готовності до застосування вогнепальної зброї.

У статті наведені результати дослідження впливу диференційного підходу до процесу вогневої підготовки курсантів ВНЗ МВС України на її

Аналіз результатів стрільби курсантів перших підгруп показує, що найвищі результати курсанти продемонстрували під час виконання 9 і 16 вправ. Ці дві вправи суттєво відрізняються від інших тим, що за умовами їх виконання стрільбу потрібно вести одиночними пострілами, хоча й з обмеженням за часом та іншою регламентацією. У решті вправ стрільба виконується подвійними пострілами. Як видно з табл. 1, техніка подвійної стрільби дається курсантам важче.

Її освоєння пов'язано з психологічними моментами, потребує від стрільця впевненості у себе, оптимальної емоційної та нервово-психічної стійкості. В емоційно насичених умовах застосування вогнепальної зброї, коли все вирішують секунди, працівник міліції, якого навчили стріляти першу вправу «Курсу стрільб», навряд чи зможе швидко і влучно виконати постріл або серію пострілів.

Те, що працівники міліції недостатньо володіють технікою стрільби подвійними пострілами, підтверджує аналіз застосування вогнепальної зброї працівниками міліції ГУМВС України в Донецькій області за останні шість років. Стрільба подвійними пострілами працівниками міліції не велася жодного разу.

Тому, звичайно ж, навик швидкого, але при цьому плавного спуску курка повинен бути доведений до автоматизму. Щоб такий навик формувався, потрібні постійні тренування. На нашу думку, всі заняття з вогневої підготовки на 3-4 курсах ВНЗ повинні бути присвячені відпрацюванню техніки швидкісної стрільби, у тому числі подвійними пострілами.

Заняття з курсантами других підгруп також підтвердили необхідність диференційного підходу. Постійний перехід від однієї вправи до іншої не дозволяє курсантам, що відстають, сконцентруватися на роботі над помилками і призводить, крім всього іншого, до формування стійкої невіри у власні сили, що, в свою чергу стає причиною багатьох проблем у навчанні.

На наших заняттях усі зусилля курсантів других підгруп були зосереджені на виявленні та виправленні помилок, які стали звичними і такими, що важко піддаються корекції. Щоб перенавчитися, тобто замість неправильного рухового стереотипу створити правильний, потрібні значні вольові витрати, підвищений самоконтроль, особистісне мотиваційне санкціонування роботи і актуалізація потреби у саморозвитку кожного курсанта.

Підсумками занять стали підвищення середніх показників успішності курсантів у виконанні 1-5 і 7 вправ «Курсу стрільб» в середньому на 0,8 бали, формування усвідомленого відношення до питань вдосконалення особистого рівня професійної, зокрема, вогневої підготовки.

Практика проведення занять і аналіз результатів стрільби показали, що найбільші утруднення виникали у курсантів під час виконання 1, 4, 5 і 7 вправ «Курсу стрільб» (табл. 2).

ефективности работы системы здравоохранения (ЗО) в рассматриваемом регионе:

$$c_1(t) = \int_{b_1(t)}^t \beta_1(t, \tau) z_1(\tau) m(\tau) d\tau$$

$$c_2(t) = \int_{b_2(t)}^t \beta_2(t, \tau) z_2(\tau) m(\tau) d\tau$$

$$P_1(t) = \int_{a(t)}^t y(\tau) m(\tau) d\tau \quad P_2(t) = \int_{b_1(t)}^t z_1(\tau) m(\tau) d\tau$$

$$P_3(t) = \int_{b_2(t)}^t z_2(\tau) m(\tau) d\tau \quad P(t) = \sum_{i=1}^3 P_i(t)$$

$$G_1(t) = \int_{a(t_0)}^{a(t)} y(\tau) m(\tau) d\tau \quad G_2(t) = \int_{b_1(t_0)}^{b_1(t)} z_1(\tau) m(\tau) d\tau$$

$$G_3(t) = \int_{b_2(t_0)}^{b_2(t)} z_2(\tau) m(\tau) d\tau \quad G(t) = \sum_{i=1}^3 G_i(t)$$

$$f(t) = K(t)m(t) + \sum_{i=1}^2 K_i(t)c_i(t), \quad 0 \leq y, z_1, z_2 \leq 1, \quad y + z_1 + z_2 = 1,$$

$$0 \leq a(t) \leq t, \quad 0 \leq b_i(t) \leq t, \quad t \geq t_0 > 0$$

где $m(t)$ – общая скорость появления новых рабочих мест (PM) в ЗО рассматриваемого региона в момент времени t ; $c_1(t)$ – скорость

вылечения больных в момент времени t ; $c_2(t)$ – скорость обеспечения населения медицинским обслуживанием с профилактическими целями в момент времени t , α – показатель эффективности функционирования PM в подсистеме А самосовершенствования системы ЗО (состоящей из PM врачей – организаторов ЗО): число новых PM, созданных в единицу времени, начиная с момента времени t , в расчете на единицу PM в подсистеме самосовершенствования, появившуюся в единицу времени,

начиная с момента τ ; β_1 (β_2) – показатель эффективности единицы PM в подсистеме Б ЗО, состоящей из PM врачей, выполняющих диагностические и лечебные функции (соответственно – в подсистеме В ЗО, состоящей из PM врачей, занимающихся профилактической работой): число вылеченных больных в единицу времени, начиная с момента t , в расчете на единицу PM в подсистеме Б, появившуюся в единицу времени, начиная с момента τ (соответственно обеспеченных медицинским обслуживанием с

профилактическими целями в единицу времени, начиная с момента t , в расчете на единицу РМ в подсистеме В, появившуюся в единицу времени, начиная с момента τ); $a(t)$ – временная граница ликвидации устаревших РМ в подсистеме А, начиная с момента t ; $b1(t)$ и $b2(t)$ – временная граница ликвидации рабочих мест в подсистемах Б и В соответственно; $P(t)$ – общее число функционирующих РМ в момент t (в случае односменной работы равно общему числу врачей, работающих в ЗО данного региона в момент t); $G(t)$ – общее число устаревших, ликвидированных или находящихся в запасе РМ в момент времени t ; $f(t)$ – обобщенный ресурс (например, в гривнах), поступающий в ЗО данного региона в единицу времени в момент t ; $K(t), K_1(t)$ и $K_2(t)$ – себестоимость единицы m, c_1 и c_2 соответственно в единицах $f(t)$; t_0 – начальный момент моделирования; на отрезке времени $[0; t_0]$ все элементы модели заданы ($[0; t_0]$ – предыстория развития ЗО), $t \geq t_0 > 0$.

Здесь и далее РМ понимается как совокупность функций, выполняемых одним специалистом, и соответствующего обеспечения этих функций – материального, энергетического и информационного. Главным в понятии РМ является понятие функции, выполняемой на РМ, а не его расположение в пространстве. Основной характеристикой РМ является показатель эффективности выполнения возложенных на него функций: в случае РМ в подсистеме А – функций создания новых, более современных, РМ; в случае РМ в подсистеме Б – функций диагностики и лечения больных; в случае РМ в подсистеме В – функций обеспечения профилактической помощью. Важной характеристикой рассматриваемой модели является распределение ресурсов (с помощью функций y, z_1, z_2) между подсистемами А, Б и В, ликвидация устаревших РМ, наличие определенной предыстории функционирования (то есть $t_0 > 0$).

В [4] даются методические рекомендации по сбору и подготовке необходимых данных модели (функций типа α, β_1, β_2) для решения ряда задач моделирования с помощью компьютера, предлагается компьютерная технология автоматизированного анализа данных по организации ЗО в рассматриваемом регионе, а также даются методические рекомендации по применению результатов моделирования в рассматриваемой модели ЗО.

В [3] предлагается более сложная математическая модель функционирования ЗО в регионе:

$$m(t) = \int_{a(t)}^t \alpha(t, \tau) y(\tau) m(\tau) d\tau$$

$$\alpha'(t) = \int_{a(t)}^t \alpha(t, \tau) x(\tau) m(\tau) d\tau$$

- використання інноваційних методів навчання (професійно-психологічні, ситуаційні тренінги та ін.).

Формулювання цілей статті. Крім того, на нашу думку, значно покращити результативність навчальних занять з вогневої підготовки дозволить переформування навчальних груп після першого або другого курсу навчання у ВНЗ відповідно успішності в вогневій підготовці. Ми вважаємо, що це сприятиме інтенсифікації навчального процесу, зростанню рівня домагань курсантів, впровадженню до занять компоненту змагальності. Другим варіантом може бути розділення навчальних груп на дві підгрупи, які б займалися за різними програмами.

Виклад основного матеріалу. З метою апробації ефективності запропонованого, нами під час проведення навчальних занять з курсантами 4 курсу факультету безпеки дорожнього руху Донецького юридичного інституту (4 навчальних взводи) був здійснений експеримент з розділення кожної групи на дві підгрупи за рівнем успішності у вогневій підготовці. Для зручності планування і проведення занять підгрупи за кількістю курсантів були приблизно рівними.

Більш успішні курсанти (далі – курсанти перших підгруп, всього 47 курсантів) на протязі семестру виконували 9-12 вправи основного курсу згідно навчальній програмі, а також 13-17 вправи «Курсу стрільби», які раніше ними не виконувалися. Менш підготовлені курсанти (далі – курсанти других підгруп, всього 48 курсантів) виконували з 1 по 5, а також 7 вправи. Стрільба всіма курсантами виконувалася з 9 мм пістолета Макарова.

Під час проведення занять за експериментальною програмою були отримані результати, які підтвердили необхідність диференційного підходу до процесу вогневої підготовки майбутніх правоохоронців. Так, курсантами перших підгруп запропонована програма була освоєна з результатами, які подані в табл. 1. Незначна кількість незадовільних оцінок (6,4% від загальної кількості оцінок) свідчить про те, що у цілому всі курсанти отримали навички швидкісної стрільби. Це, на нашу думку, підсумок вузько спрямованої роботи, яка можлива тільки тоді, коли у всіх курсантів приблизно однаковий рівень стрілецької майстерності.

Таблиця 1

Успішність виконання вправ стрільби на контрольних заняттях курсантами перших підгруп

Успішність виконання вправ	Вправи								
	9	10	11	12	13	14	15	16	17
«Відмінно»	19	9	8	10	14	5	5	17	2
«Добре»	22	22	20	17	23	12	24	24	14
«Задовільно»	6	14	15	15	10	27	10	4	28
«Незадовільно»	-	2	4	5	-	3	8	2	3
Середній бал	4,3	3,8	3,7	3,7	3,9	3,4	3,6	4,2	3,0

основний курс, а вправи 13-17 виконуються працівниками спеціальних підрозділів міліції у боротьбі з організованою злочинністю, тероризмом та членами груп захоплення, а також найбільш підготовленими курсантами старших курсів ВНЗ МВС України.

Таким чином, курсанти-старшокурсники теоретично дорівнюють за рівнем майстерності у вогневій підготовці до працівників спеціальних підрозділів. Таки курсанти, безумовно є. Однак, з досвіду роботи авторів, їх приблизно 10-15% від загального числа майбутніх правоохоронців. Ще 65-75% курсантів за роки навчання оволодівають більш менш стійкими практичними навичками середньої якості у межах основної частини «Курсу стрільб» (6-12 вправи), а решта 10-15% випускників так й «не зростають» вище початкових вправ, тобто залишаються на рівні першого курсу навчання. І це все в умовах тиру, коли за спиною курсанта стоїть викладач, який негайно поспішить прийти на допомогу, якщо щось не виходить. З досвіду проведення нами практичних занять, будь-який елемент новизни у виконанні вправи (фізичне навантаження, зміна освітлення, шумові перешкоди, необхідність переносу вогню та ін.) знижує успішність на 50-70%.

Програми навчання передбачають послідовний та поступовий перехід від однієї вправи до іншої, від простих до більш складних, згідно педагогічним принципам побудови навчального процесу [7]. Це положення знайшло своє віддзеркалення й у Наказі №1444, який не дозволяє переходити до виконання наступної вправи, не освоївши перед цим попередньої. Однак, нерівномірність оволодіння курсантами навичками стрільби призводить до того, що приходиться або переходити до наступної вправи тоді, коли вона не виконується на позитивні оцінки усіма курсантами, або продовжувати освоювати попередню вправу. Кількість же часів, які виділяються на вогневу підготовку, обмежена.

Що ж ми маємо у підсумку? У цілому, як свідчить практика багатьох перевірок, складання іспитів і заліків курсантами, картина достатньо не погана. Але, як правило, під час перевірок для виконання стрільби з пістолета вибираються або перша, або сьома вправа «Курсу стрільб». Про це чудово знають в навчальних закладах і підрозділах, які підлягають перевірці та мають час підготуватися. Крім цього, згідно того ж Наказу №1444, система оцінювання припускає ставити оцінку «задовільно» при наявності 20 (!) % «двійок» у підрозділі [6]. Так що ж, ці 20% працівників міліції – це потенційні жертви? І чи можуть вони взагалі оволодіти навичками з вогневої підготовки на рівні, який забезпечував би надійність виконання ними оперативно-службових завдань, пов'язаних з вірогідним застосуванням вогнепальної зброї?

На нашу думку, так – можуть. Але, за певних умов. Це:

- індивідуальний підхід під час навчання;
- підвищення мотивації до оволодіння знаннями, навичками і вміннями з вогневої підготовки;
- збільшення кількості часів на вогневу підготовку в програмах навчання;

$$O(t) = \int_{a(t)}^t x(\tau)m(\tau)d\tau$$

$$\alpha(t, \tau) = \alpha(\tau) \exp(-d(t-\tau)), \quad d \geq 0,$$

$$P(t) = \int_{a(t)}^t y(\tau)m(\tau)d\tau \quad \beta_i(t) = \int_{a(t)}^t \alpha(t, \tau)z_i(\tau)m(\tau)d\tau$$

$$Q_i(t) = \int_{a(t)}^t z_i(\tau)m(\tau)d\tau$$

$$\beta_i(t, \tau) = \beta_i(\tau) \exp(-d(t-\tau)), \quad d_i \geq 0,$$

$$c_i(t) = \int_{a(t)}^t \beta_i(t, \tau)u_i(\tau)m(\tau)d\tau \quad R_i(t) = \int_{a(t)}^t u_i(\tau)m(\tau)d\tau$$

$$x(t) + y(t) + \sum_{i=1}^n (z_i(t) + u_i(t)) = 1$$

$$0 \leq x(t), y(t), z_i(t), u_i(t) \leq 1$$

$$P^{\wedge}(t) = O(t) + P(t) + \sum_{i=1}^n [Q_i(t) + R_i(t)]$$

$$f(t) = \alpha^d(t) + m(t) + \sum_{i=1}^n [\beta_i(t) + c_i(t)] \quad t \geq t_0 \geq 0,$$

где $O(t)$ - число РМ в подсистеме воссоздания новой, более эффективной технологии $\alpha(t, \tau)$ в момент t ; $P(t)$ - число РМ в подсистеме воссоздания новых, более совершенных РМ; $Q_i(t)$ - число РМ в подсистеме создания новой технологии $\beta_i(t, \tau)$ для лечения i -го заболевания в момент t ; $R_i(t)$ - число РМ в момент t в i -ой области ЗО для лечения i -го заболевания, $c_i(t)$ - скорость излечения в момент t пациентов от i -го заболевания, $[0, t_0]$ - предыстория, на которой все функции предполагаются заданными.

В [3] на основании доказанных там теорем существования решения уравнений дается метод решения следующей задачи.

Пусть $O(t)$, $P(t)$, d , $Q_i(t)$, $R_i(t)$, и d_i заданы. Из системы уравнений найти P^{\wedge} , a , m , α , β_i , c_i и f , $i=1, 2, \dots, n$.

Целями и задачами настоящей работы являются:

- получение математической модели процесса управления эффективностью и качеством медицинского обслуживания городского населения (на уровне горздраотдела), учитывающей поступление рабочих мест извне;
- аналитическое исследование одной из задач моделирования;

- постановка задачі оптимального управління качеством медицинського обслуговування і інтерпретація рішення этой задачі.

Изложение основного материала. Уравнения предлагаемой (на основе результатов [5,6]) модели имеют тот же вид, что и в последней системе уравнений, за исключением первого уравнения: в правой части первого уравнения мы предлагаем добавить функцию $f(t)$ (при этом изменяется смысл функций $m(t)$ и $f(t)$ – это скорости соответственно появления в системе ЗО региона и поступления в эту систему извне новых РМ в момент t). Уравнения исследуемой ниже модели имеют вид:

$$m(t) = \int_{a(t)}^t \alpha(t, \tau) y(\tau) m(\tau) d\tau + f(t)$$

$$c_1(t) = \int_{b_1(t)}^t \beta_1(t, \tau) z_1(\tau) m(\tau) d\tau$$

$$c_2(t) = \int_{b_2(t)}^t \beta_2(t, \tau) z_2(\tau) m(\tau) d\tau$$

(1)

$$P(t) = \int_{a(t)}^t y(\tau) m(\tau) d\tau + \int_{b_1(t)}^t z_1(\tau) m(\tau) d\tau + \int_{b_2(t)}^t z_2(\tau) m(\tau) d\tau$$

$$G(t) = \int_0^t m(\tau) d\tau - P(t)$$

$$0 \leq y, z_1, z_2 \leq 1, \quad y + z_1 + z_2 = 1, \quad 0 \leq a(t) \leq t, \quad 0 \leq b_1(t), b_2(t) \leq t, \\ t \geq t_0 \geq 0,$$

$$0 = \min\{a(t_0), b_1(t_0), b_2(t_0)\}$$

где $f(t)$ – скорость поступления извне в городскую систему ЗО новых РМ медицинских работников в момент времени t , остальные функции интерпретируются также.

Поставим следующую задачу. Пусть заданы положительные константы $\alpha \equiv \alpha(t, \tau)$, $\beta_1 \equiv \beta_1(t, \tau)$, $\beta_2 \equiv \beta_2(t, \tau)$, неотрицательные непрерывные на $[t_0; T]$ функции m, f, c_1, P , а также неотрицательные непрерывные на предыстории $[0; t_0]$, $t_0 \geq 0$, функции $z_1(\tau) \equiv z_{10}(\tau)$, $z_2(\tau) \equiv z_{20}(\tau)$, $m(\tau) \equiv m_0(\tau)$. Найти пять неизвестных непрерывных на $[t_0; T]$ функций z_1, z_2, a, b_1, b_2 из системы уравнений и неравенств

УДК 378:351.74:355.541.1

ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД У ВОГНЕВІЙ ПІДГОТОВЦІ КУРСАНТІВ ВНЗ МВС УКРАЇНИ

Горелов Ігор Юрійович
викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки Донецького
юридичного інституту Луганського університету внутрішніх справ
МВС України

Постановка проблеми. Проблеми професійної підготовки у діяльності правоохоронних органів завжди будуть займати одне з центральних місць. Однією з особливостей професійної діяльності міліції, яка виділяє її серед інших – це право працівників міліції застосовувати силовий вплив і вогнепальну зброю під час виконання службових обов'язків.

Критичні інциденти, під час яких працівники міліції застосовували вогнепальну зброю і при цьому не виконували службово-оперативних завдань або отримували поранення чи гинули, достатньо наочно ілюструють низький рівень професійної, зокрема вогневої підготовки деяких українських правоохоронців [1]. Крім того, необхідно взяти до уваги те, що професійна діяльність працівників міліції протікає в особливих умовах. На це указують багато авторів [2, 3, 4]. Ситуації застосування вогнепальної зброї під час виконання оперативно-службових завдань, як правило, пов'язані з небезпекою для життя і здоров'я працівників міліції, викликають негативні перетворення в їхньому психологічному стані, що значно погіршує результати діяльності.

Тому формуванню стійких знань і практичних навичок з вогневої підготовки працівників міліції, зокрема, курсантів ВНЗ МВС України, слід приділяти більш уваги.

Найважливішими в плані формування практичних навичок стрільби у житті кожного правоохоронця є роки навчання у ВНЗ. Працюючи «на землі», співробітники міліції, як свідчить багата практика проведення курсів підвищення кваліфікації працівників міліції у Донецькому юридичному інституті, навряд чи в змозі не тільки підвищувати, а навіть підтримувати належний рівень вогневої підготовки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сьогоднішній час професійна підготовка в ОВС України, у тому числі й у вищих навчальних закладах МВС проводиться на підставі Наказу МВС України №1444 від 25.11.2003р. «Про організацію професійної підготовки рядового та начальницького складу ОВС України» [5]. Рекомендації з організації та проведення практичних занять з вогневої підготовки відображені в навчальному посібнику В.Ф. Глушенко А.О. Колоколова, Ю.В. Мельника, Л.В. Безносюка, А.В. Мовчана, В.І. Кузьміна [6].

В «Курсі стрільб», який є складовою частиною Наказу № 1444, передбачено 17 вправ для стрільби з пістолета. Перші п'ять вправ (початкові вправи) призначені для виконання працівниками першого року служби, курсантами першого курсу навчальних закладів МВС і працівниками міліції-жінками. Вправи з 6 по 12 включно складають

Резюме. В публикации выполнен анализ проблемы повышения качества образования через призму процесса внедрения компетентностно-ориентированного подхода к разработке стандартов профессиональной подготовки современного специалиста.

Ключевые слова: качество образования, отраслевые стандарты высшего образования, компетентностный подход.

Summary. In the publication the analysis of problem of upgrading education is executed through the prism of process of introduction of the competence orientated approach to development of standards of professional preparation of modern specialist.

Keywords: quality of education, industry standards of higher education, competence orientated approach.

Література

1. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // 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. – С. 47-53.
2. Гуржій А., Гапон В. Методологічні засади оцінювання та прогнозування розвитку вищої освіти в Україні // Вища освіта України. – 2006. - №1. - С.23-31.
3. Гусен Т., Тайджман А. Моніторинг стандартів освіти: чому і як усе почалося // Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана і Т. Невміла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003.- С.15-41.
4. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес : головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.:Політехніка, - 2003 : <http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolon/>
5. Зборовский Г. Высшее образование и бизнес: проблемы институционального взаимодействия // Высшее образование в России. – 2007. - №1. – С. 137-145.
6. Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы европейского пространства высшего образования // Высшее образование в Европе Том XXVIII, No. 3, 2003 http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/Hee_xxviii_3_2003/art008.html
7. Набойченко С., Соболев А., Боготова Т. К реализации стратегии партнерства высшей школы и бизнеса // Высшее образование в России. – 2007. - №1. – С. 3-10.
8. Олейникова О., Муравьева А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского союза // Высшее образование в России.– 2006. - №6. – С. 111-120.
9. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. - №3- С. 20-26.
10. Томас Р. Моррей. Підходи до встановлення і добору стандартів досягнень // Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана і Т. Невміла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003.- С.132-154.

Подано до редакції 14.07.2007 р.

$$\begin{cases} \int_{a(t)}^t (1 - z_1(\tau) - z_2(\tau))m(\tau)d\tau = \frac{m(t) - f(t)}{\alpha}, \\ \int_{b_1(t)}^t z_1(\tau)m(\tau)d\tau = \frac{c_1(t)}{\beta_1}, \\ \int_{b_2(t)}^t z_2(\tau)m(\tau)d\tau = P(t) - \frac{m(t) - f(t)}{\alpha} - \frac{c_1(t)}{\beta_1}, \end{cases} \quad (2)$$

где $0 \leq a(t) \leq t$; $0 \leq z_1, z_2 \leq 1$; $0 \leq z_1 + z_2 \leq 1$; $0 \leq b_1(t), b_2(t) \leq t$; функции $b_1(t), b_2(t)$ и $a(t)$ не убывают, $T \geq t \geq t_0 \geq 0$.

Для решения этой задачи необходимо и достаточно, чтобы правые части равенств в системе (2) были не меньше минимально возможных (нулевых) и не больше максимально возможных значений левых частей соответствующих равенств.

Справедливы следующие теоремы.

Теорема 1. Для существования решения поставленной задачи необходимо, чтобы заданные функции удовлетворяли условиям:

$$f(t) \leq m(t) \leq \bar{m}(t),$$

$$c_1(t) \leq \beta_1 \int_0^{t_0} z_{10}(\tau)m_0(\tau)d\tau + \beta_1 \int_{t_0}^t \bar{m}(\tau)d\tau,$$

$$\frac{m(t) - f(t)}{\alpha} + \frac{c_1(t)}{\beta_1} \leq P(t) \leq$$

$$\leq \frac{\bar{m}(t) - f(t)}{\alpha} + \int_0^{t_0} (z_{10}(\tau) + z_{20}(\tau))m_0(\tau)d\tau + 2 \int_{t_0}^t \bar{m}(\tau)d\tau.$$

где

$$\bar{m}(t) = f_1(t) + \alpha e^{\alpha t} \int_{t_0}^t f_1(\tau)e^{-\alpha \tau} d\tau,$$

$$f_1(t) = f(t) + \alpha \int_0^{t_0} (1 - z_{10}(\tau) - z_{20}(\tau))m_0(\tau)d\tau, \quad t \in [t_0; T].$$

Доказательство. Так как минимально возможные значения левых частей равенств в (2) – нули, то легко получаем оценки заданных функций снизу.

Оценим заданные функции сверху.

Действительно, учитывая неравенства $0 \leq z_1, z_2 \leq 1$, $0 \leq z_1 + z_2 \leq 1$ и

$0 \leq a(t) \leq t, t_0 \leq t \leq T$, имеем

$$\begin{aligned} m(t) &= \alpha \int_{a(t)}^t (1 - z_1(\tau) - z_2(\tau))m(\tau)d\tau + f(t) \leq \\ &\leq \alpha \int_0^{t_0} (1 - z_{10}(\tau) - z_{20}(\tau))m_0(\tau)d\tau + \alpha \int_{t_0}^t m(\tau)d\tau + f(t) = f_1(t) + \alpha \int_{t_0}^t m(\tau)d\tau. \end{aligned}$$

В силу известного дифференциального неравенства Чаплыгина (см., например, лемму в [7, с.26]) получаем

$$m(t) \leq f_1(t) + \alpha e^{\alpha t} \int_{t_0}^t e^{-\alpha \tau} f_1(\tau) d\tau \equiv \bar{m}(t), t_0 \leq t \leq T.$$

Следовательно,

$$\begin{aligned} c_1(t) &= \beta_1 \int_{b_1(t)}^t z_1(\tau)m(\tau)d\tau \leq \beta_1 \int_0^{t_0} z_{10}(\tau)m_0(\tau)d\tau + \beta_1 \int_{t_0}^t m(\tau)d\tau \leq \\ &\leq \beta_1 \int_0^{t_0} z_{10}(\tau)m_0(\tau)d\tau + \beta_1 \int_{t_0}^t \bar{m}(\tau)d\tau, \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} P(t) &= \frac{m(t) - f(t)}{\alpha} + \frac{c_1(t)}{\beta_1} + \int_{b_2(t)}^t z_2(\tau)m(\tau)d\tau = \\ &= \frac{m(t) - f(t)}{\alpha} + \frac{c_1(t)}{\beta_1} + \int_0^{t_0} z_{20}(\tau)m_0(\tau)d\tau + \int_{t_0}^t z_2(\tau)m(\tau)d\tau \leq \\ &\leq \frac{\bar{m}(t) - f(t)}{\alpha} + \int_0^{t_0} z_{10}(\tau)m_0(\tau)d\tau + \int_{t_0}^t \bar{m}(\tau)d\tau + \int_0^{t_0} z_{20}(\tau)m_0(\tau)d\tau + \int_{t_0}^t \bar{m}(\tau)d\tau = \\ &= \frac{\bar{m}(t) - f(t)}{\alpha} + \int_0^{t_0} (z_{10}(\tau) + z_{20}(\tau))m_0(\tau)d\tau + 2 \int_{t_0}^t \bar{m}(\tau)d\tau, \end{aligned}$$

что и доказывает теорему.

Теорема 2. Для существования решения поставленной задачи достаточно дифференцируемости функций $m(t)$, $cI(t)$, $f(t)$, $P(t)$ на $[t_0; T]$ и выполнения неравенств:

$$\begin{aligned} f(t) &\leq m(t) \leq \bar{m}(t), \quad 0 < m(t), \\ P(t) &\geq \frac{m(t) - f(t)}{\alpha} + \frac{c_1(t)}{\beta_1}, \end{aligned}$$

Впровадження компетентнісного підходу в систему освіти дозволить в значній мірі реалізувати особистісно-орієнтований, діяльнісний і практико-зорієнтований підходи в навчальному процесі, оскільки виділення компетентностей у змісті навчальних дисциплін визначає орієнтири у відборі тих знань і навичок, які найбільш значимі для формування ціннісних орієнтацій, будуть затребувані в житті особистості. Додатковими аргументами впровадження компетентнісного підходу в освітні стандарти російський дослідник Ю. Татур вважає:

- формування узагальненої моделі якості, яка абстрагує від конкретних дисциплін і об'єктів праці та дозволяє розширити поле діяльності випускника, що особливо важливо для підвищення мобільності молодих фахівців на ринку праці;
- можливість порівняння дипломів і ступенів різних країн, що сприятиме створенню єдиного ринку трудових ресурсів;
- більш чітке і обґрунтоване, на міждисциплінарному рівні, виділення значних блоків (модулів) в освітній програмі підготовки фахівця та використання цих блоків для порівняння різних освітніх програм [9, с.23].

Підводячи підсумок розгляду питання якості освіти через якість освітніх стандартів зазначимо, що реалізація компетентнісного підходу при розробці стандартів вимагає глибоких системних перетворень у викладанні, змісті навчального матеріалу, оцінюванні, зв'язках вищої освіти з іншими соціальними партнерами, застосуванні Європейської структури кваліфікацій вищої освіти. Проте робота в цьому напрямку вже розпочалася. На сьогодні у відповідності до наказу Міністерства освіти і науки формується персональний склад робочих груп, які будуть здійснювати розроблення галузевих стандартів вищої освіти. Залишається сподіватися, що при формуванні якісного складу робочих груп та визначенні змісту розроблених стандартів будуть враховані пропозиції даної публікації.

Висновки з даного дослідження і перспектива подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, у публікації виконано аналіз основних напрямків підвищення якості результатів навчання як основного критерію якості освіти у контексті Болонського процесу. Звичайно запропонований аналіз далеко не вичерпний. Поза увагою залишився актуальний на сьогодні напрямок вивчення якості освіти через так звані моделі вдосконалення, зокрема, Excellence Model, що розроблена Європейським Фондом управління якістю. Такі моделі в подальшому можуть стати ефективним і надійним механізмом аналізу та визначення пріоритетів між напрямками вдосконалення якості освітніх систем.

Резюме. У публікації виконано аналіз проблеми підвищення якості освіти через призму процесу впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу до розробки стандартів професійної підготовки сучасного фахівця.

Ключові слова: якість освіти, галузеві стандарти вищої освіти, компетентнісний підхід.

освіти, формулюються поза межами освіти. Основні вимоги до сфери освіти формулює професійна сфера і її виразники. Саме професійна сфера в якості основних одиниць оперує компетентностями, в той час коли освіта в основному використовує знання, вміння і навички. В цьому сенсі саме професія дає відповідь якої компетентності повинен набути фахівець або яка сфера його компетенції. І саме професійна сфера повинна чітко, на рівні замовлення, що визначено стандартом, однозначно сформулювати свої претензії до освіти, а вже завдання освіти полягає у перекомпонуванні тріади „знання-вміння-навички” у певні компетентності, які вимагає професійна сфера. Як бачимо, існує проблема, за визначенням дослідника Р. Моррея Томаса, концептуального підґрунтя, на якому повинні вибудовуватися стандарти [10, с.134]. Дослідник, вивчаючи проблему концептуальної основи освітніх стандартів, наводить дев'ять підходів до встановлення стандартів, обґрунтовуючи кожен з них, прогнозує особистісно-суспільні наслідки їх запровадження. Серед запропонованих дослідником підходів, виділимо так звані „підхід ідеально освіченої особи” і „підхід запитів ринку праці”.

В основі першого підходу лежить переконання, що особа або група, яка має встановлювати стандарти – авторитет у відповідній галузі і тому може компетентно визначати відповідну структуру змісту навчальної програми і рівнів оволодіння матеріалом [10, с.136]. Серед можливих наслідків дослідник Р. Моррей Томас справедливо зазначає на безкінечну дискусію щодо того, хто належно кваліфікований, аби визначати ознаки ідеально освіченої особи. Слід зазначити, що такий підхід до визначення освітніх стандартів широко розповсюджений в національній освітній системі, коли члени того чи іншого науково-методичного об'єднання на основі розуміння загальних задач, що стоять перед вищою школою, та їх інтерпретації по відношенню до конкретної спеціальності, власного досвіду викладання або наукової діяльності, інших міркувань пропонують деякий зміст стандарту освіти.

Інший підхід – підхід запитів ринку праці – базується на тому, що використання часу та умов навчання найефективніше, коли у центрі навчальної програми стають конкретні навички (компетентності – прим. П.С.), якими учень повинен буде вільно володіти у своїй майбутній роботі чи під час подальшого здобування освіти [10, с.137]. За такого підходу зміст навчальних програм має впливати з аналізу знань і навичок (компетентностей – прим. П.С.), потрібних для успішного виконання завдань обраної професії чи освітньої спеціальності, а це, в свою чергу, призведе до поліпшення якості робочої сили держави і продукції на світовому ринку, удосконаленню освіти й універсалізації дипломів спеціалістів, уніфікації рівнів шкіл і програм професійної підготовки. Звичайно, і підхід запитів ринку праці не є панацеєю. Проте, вже сьогодні зрозуміло, що коли ми хочемо, щоб суспільство функціонувало ефективно, стандарти, зумовлені запитами ринку праці, повинні бути. Необхідно тільки визначити як найліпше дібрати освітні програми професійної підготовки і де, на якому етапі, формувати виробничі компетентності.

$$m'(t) \geq f'(t), \quad (3)$$

$$c_1'(t) \geq 0, \quad (4)$$

$$\frac{m'(t) - f'(t)}{\alpha m(t)} + \frac{c_1'(t)}{\beta_1 m(t)} < 1, \quad (5)$$

$$P'(t) \leq m(t), \quad (6)$$

$$\bar{m}(t) \text{ определено в теореме 1, } t \in [t_0; T].$$

Доказательство. Положим $a(t) \equiv b_1(t) \equiv 0$. Продифференцировав обе части первого уравнения системы (2), найдем

$$m(t)(1 - z_1(t) - z_2(t)) = \frac{m'(t) - f'(t)}{\alpha}, \text{ откуда}$$

$$z_1(t) + z_2(t) = 1 - \frac{m'(t) - f'(t)}{\alpha m(t)}$$

Неравенства $0 \leq z_1(t) + z_2(t) \leq 1$ следуют из (3), так как $0 < m(t)$ и

$$\frac{m'(t) - f'(t)}{\alpha m(t)} \leq 1$$

(более слабая форма (5)). Продифференцировав обе части второго уравнения системы (2), получаем

$$z_1(t) = \frac{c_1'(t)}{\beta_1 m(t)}$$

Из неравенств (4) и (5) следуют неравенства $0 \leq z_1(t) \leq 1$.

Поскольку

$$z_2(t) = (z_1(t) + z_2(t)) - z_1(t) = 1 - \frac{m'(t) - f'(t)}{\alpha m(t)} - \frac{c_1'(t)}{\beta_1 m(t)},$$

то неравенства $0 \leq z_2(t) \leq 1$, очевидно, тоже выполняются.

$$m(t) - \frac{m'(t) - f'(t)}{\alpha} - \frac{c_1'(t)}{\beta_1} = m(t)z_2(t)$$

Так как (6), то и верно неравенство

$$P'(t) - \frac{m'(t) - f'(t)}{\alpha} - \frac{c_1'(t)}{\beta_1} \leq m(t)z_2(t). \quad (7)$$

Интегрируя обе части неравенства (7) в пределах от t_0 до t , получим

$$\int_{t_0}^t z_2(\tau) m(\tau) d\tau \geq P(t) - \frac{m(t) - f(t)}{\alpha} - \frac{c_1(t)}{\beta_1} - P(t_0) + \frac{m(t_0) - f(t_0)}{\alpha} + \frac{c_1(t_0)}{\beta_1}$$

Сложив последнее неравенство с очевидным неравенством

(выполняемым на предыстории)

$$\int_0^{t_0} z_{20}(\tau) m_0(\tau) d\tau \geq P(t_0) - \frac{m_0(t_0) - f(t_0)}{\alpha} - \frac{c_{10}(t_0)}{\beta_1},$$

получим

$$\int_0^t z_2(\tau) m(\tau) d\tau \geq P(t) - \frac{m(t) - f(t)}{\alpha} - \frac{c_1(t)}{\beta_1}.$$

Обозначим

$$\varphi(b) = \int_b^t m(\tau) z_2(\tau) d\tau, \\ b \in [0; t]$$

Тогда $\varphi(b)$ будет непрерывной монотонно убывающей функцией от b . По теореме о промежуточном значении непрерывной функции для каждого t существует такое $b = b_2(t)$, что

$$\int_{b_2(t)}^t z_2(\tau) m(\tau) d\tau = P(t) - \frac{m(t) - f(t)}{\alpha} - \frac{c_1(t)}{\beta_1}. \quad (8)$$

Осталось показать, что функция $b_2(t)$ не убывает с ростом t .

Предположим противное. Тогда найдутся такие t_1 и t_2 , $t_1, t_2 \geq t_0$, что $t_1 > t_2$, но $b_2(t_1) < b_2(t_2)$. Подставим в равенство (8) поочередно вместо t t_1 и t_2 , и затем вычтем из первого полученного равенства второе. Получим

$$\int_{b_2(t_1)}^{t_1} z_2(\tau) m(\tau) d\tau - \int_{b_2(t_2)}^{t_2} z_2(\tau) m(\tau) d\tau = \\ = P(t_1) - \frac{m(t_1) - f(t_1)}{\alpha} - \frac{c_1(t_1)}{\beta_1} - P(t_2) + \frac{m(t_2) - f(t_2)}{\alpha} + \frac{c_1(t_2)}{\beta_1},$$

или

$$\int_{t_2}^{t_1} z_2(\tau) m(\tau) d\tau + \int_{b_2(t_1)}^{b_2(t_2)} z_2(\tau) m(\tau) d\tau = \\ = P(t_1) - \frac{m(t_1) - f(t_1)}{\alpha} - \frac{c_1(t_1)}{\beta_1} - P(t_2) + \frac{m(t_2) - f(t_2)}{\alpha} + \frac{c_1(t_2)}{\beta_1},$$

откуда (так как $b_2(t_1) < b_2(t_2)$)

$$\int_{t_2}^{t_1} z_2(\tau) m(\tau) d\tau < P(t_1) - \frac{m(t_1) - f(t_1)}{\alpha} - \frac{c_1(t_1)}{\beta_1} - P(t_2) + \frac{m(t_2) - f(t_2)}{\alpha} + \frac{c_1(t_2)}{\beta_1}.$$

проблеми підвищення безпосередньо академічної якості на основі нових принципів розроблення освітніх стандартів.

Упровадження моделей оцінювання якості різних рівнів вищої освіти та визначення її стандартів дослідниками А. Гуржієм та В. Гапон віднесено до пріоритетних напрямків розвитку вищої освіти України, а до основних принципів вдосконалення якості освіти дослідниками віднесено розробку єдиної системи стандартів та чітко сформульованих цілей і критеріїв оцінки ступеня їх досягнення [2, с.24-25]. За визначенням дослідників Т. Гусена і А. Тайджмана, стандарт освіти умовно можна розглядати як окреслення результатів відповідно до визначених цілей освіти, які на загальнодержавному рівні часто встановлює уряд. Проте, продовжують дослідники, цілі освіти формулюються здебільшого дуже загальною, так що їхні досягнення не можна виміряти безпосередньо. Тому і виникає потреба перевести їх у площину конкретних різнорівневих завдань, які, згідно з навчальними програмами, повинні виконати учні у визначений термін. Отже, зазначають дослідники, стандарт освіти – це планка, за якою можна судити про навчальний процес і дотримання навчальної програми в окремих галузях [3, с.17].

Галузевий стандарт вищої освіти є державним нормативним документом, в якому повинні бути відображені цілі освітньої та професійної підготовки, визначені місце фахівця в структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інші соціально важливі властивості та якості. Стандарт повинен відображати соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту освіти і навчання з боку держави та окремих замовників фахівців. Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника як складова стандарту має встановлювати галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускника вищого навчального закладу з певних спеціальностей та освітньо-кваліфікаційного рівня і державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування.

Проте, на сьогодні можна констатувати, що галузеві стандарти вищої освіти так і не стали надійним засобом діагностування якості підготовки фахівця. Зміст навчального процесу, визначений більшістю стандартів, має „знанцеву” спрямованість, містить вимоги в більшій мірі до інформативної частини, що сприяє інерційному стану системи вищої освіти та підтримує стереотипне уявлення про якість освіти як похідну від кількості навчальних дисциплін. Такий стан речей не тільки перетворює зміст навчальних дисциплін в окам'янілі догми, але й суперечить принципам інституціональної й індивідуальної автономії університетів, загрожує самій сутності академії, її найважливішому завданню першовідкриття та новаторства. Альтернативою домінуючій в діючих стандартах предметно-знанцевої моделі підготовки фахівця може стати компетентнісно зорієнтований підхід.

Слід зазначити, що компетентності, а тим більше ключові компетентності, що повинні бути відтворені у галузевих стандартах вищої

освіти в рамках основних освітніх програм. Але виправляти ситуацію необхідно на рівні основної професійної освіти, де кооперація між вищою освітою та бізнесом поки що не значна. Бізнес поки що не готовий до систематичних відносин з ВНЗ та зайнятий, за влучним зауваженням Г. Зборовського, хаотичним латанням дір у власному кадровому забезпеченні. Система ж вищої освіти виступає як самодостатня, що не відчуває (знову таки - поки що) залежності від бізнесу та дистанціює від нього. І така ситуація буде тривати до тих пір, поки можна буде хоча б як існувати на бюджетні кошти [5, с.140]. Проте, в умовах різкого скорочення бюджетного фінансування майбутнє вищої освіти вбачається тільки у тісному співробітництві з бізнесом, що також об'єктивно зацікавлений у фахівцях високої кваліфікації. Як приклад можна привести американський досвід, де представники бізнесу, які краще інших знають потреби ринку, багато в чому визначають освітню політику навчальних закладів. Саме у цьому й складається прогноз щодо третього етапу взаємодії бізнесу й вищої освіти [5, с.141].

Вищі навчальні заклади у цій ситуації повинні запропонувати адекватні викликам часу й вимогам роботодавців освітні програми. Нагальною необхідністю стає створення у ВНЗ такої організаційної структури, що реалізовувала б механізми адаптації навчального процесу до мінливих запитів ринку праці. По суті, мова йде про підстроювання механізмів внутрішньовузівського керування навчальним процесом під систему зовнішнього маркетингу освітніх послуг. Участь університету в цій діяльності є досить продуктивною і для його колективу. У результаті взаємодії кафедри та підприємства, орієнтованого на створення корпоративної моделі навчання, у цілому формуються елементи якісно нової системи навчання фахівців, яку можна охарактеризувати як „навчання в партнерстві з бізнесом”, що, в остаточному варіанті, дозволяє підвищити не тільки якість підготовки випускників, але й конкурентоздатність навчального закладу та підприємства [7, с.9-10].

Проведений аналіз взаємовідносин між соціальними партнерами в сфері професійної освіти України дозволяє зробити висновок про те, що всі сторони ринку освітніх послуг зацікавлені в підвищенні конкурентоздатності своїх партнерів на цьому ринку. Серйозні роботодавці чекають конкурентоздатних працівників і охоче зближаються з конкурентоздатними ВНЗ; абітурієнти вибирають рейтингові університети, конкурентоздатність яких визнається академічними колами й бізнес-співтовариством. Таким чином, процес взаємного зближення соціальних партнерів є одним з найхарактерніших процесів нашого часу.

Підводячи підсумок розгляду питання якості освіти через конкурентоспроможність і мобільність випускників зазначимо, що на сьогодні склалися всі необхідні передумови для співробітництва зацікавлених сторін ринку освітніх послуг у таких важливих сферах модернізації освіти, як формування професійних компетентностей випускників та розробки на їх основі нового покоління державних стандартів. Таким чином, виникає об'єктивна необхідність розгляду

Но, проінтегрувавши в пределах от t_2 до t_1 обе части неравенства (7), получим противоречие:

$$\int_{t_2}^{t_1} z_2(\tau)m(\tau)d\tau \geq P(t_1) - \frac{m(t_1) - f(t_1)}{\alpha} - \frac{c_1(t_1)}{\beta_1} - P(t_2) + \frac{m(t_2) - f(t_2)}{\alpha} + \frac{c_1(t_2)}{\beta_1}.$$

Таким образом, $b_2(t)$ действительно не убывает. Теорема доказана.

Замечание 1. Идея доказательства теоремы 1 была предложена в [1, с. 78].

Замечание 2. Доказательство теоремы 2 дает конкретный пример функций, удовлетворяющих системе (2).

Замечание 3. Способы экспериментального определения исходных элементов модели (например, функций α и β) предложены в [1, с.62-64] и [4].

Замечание 4. Положив в условиях теорем 1 и 2 $t_0=0$ (при этом отрезок предьстории вырождается в точку), получим результаты для возникающей в регионе системы ЗО [6].

Таким образом, множество решений системы уравнений с ограничениями (2) может быть непустым и его можно использовать при решении различных оптимизационных задач, в частности следующей.

Полагая непрерывные функции $\alpha(t, \tau)$, $\beta_1(t, \tau)$, $f(t)$, $P(t)$ заданными, $a(t) \equiv b_1(t)$, $z_2(\tau) \equiv 0$, $0 \leq \tau \leq t$, на предьстории $[0; t_0]$ непрерывную функцию $m(\tau)$ и кусочно-непрерывную функцию $y(\tau)$ известными, $m(t)$ и $a(t)$ – непрерывными неизвестными функциями, $y(t)$ – кусочно-непрерывной неизвестной функцией, $a(t_0)=0$, $0 \leq t_0 < T$, $t \in [t_0; T]$, определить на $[t_0; T]$ из системы уравнений и неравенств (1) непрерывные функции $m(t)$, $a(t)$ и кусочно-непрерывную распределительную функцию $y(t)$, максимизирующую функционал (количество вылеченных больных на временном отрезке $[t_0; T]$):

$$I(y) = \int_{t_0}^T c_1(t) dt$$

Выводы. Моделирование с использованием теории РС позволяет не только количественно, но и более качественно оценить состояние процессов управления медицинской помощи населению и разработать рациональные меры по ее совершенствованию. При довольно общих предположениях на функции модели РС в [1] и в более общем случае в [5] получен фундаментальный результат решения задачи отыскания распределения y^* , доставляющего наибольшее значение функционалу $I(y)$. Этот результат применительно к рассматриваемой модели может быть интерпретирован следующим образом: 1) если $[t_0; T]$ – достаточно малый отрезок времени, то y^* - минимально возможно, то есть все ресурсы

должны идти на выполнение внешней функции ЗО – лечение больных; 2) если $[t_0; T]$ – достаточно большой отрезок времени, то на большей части этого отрезка y^* существенно больше минимально возможного, а в конце отрезка y^* – минимально возможно. Это означает, что «на достаточно большом отрезке времени максимальная отдача ЗО в смысле максимального числа вылеченных больных возможна лишь при условии существенного роста числа новых РМ врачей – организаторов. Однако последний процесс нежелателен. Полученное противоречие можно устранить за счет существенного повышения производительности труда или эффективности функционирования РМ в подсистеме А системы ЗО» [4]. Предложенная в настоящей работе модель учитывает непосредственное воздействие внешних по отношению к рассматриваемой системе ЗО региона факторов (в качестве которых можно рассматривать всю систему ЗО страны) и позволяет более точно как прогнозировать процесс медицинского обслуживания населения, так и управлять этим процессом.

Резюме. В статье предложена интегральная модель процесса управления эффективностью работы системы здравоохранения в регионе, учитывающая внешние для объекта моделирования факторы, получены необходимые и достаточные условия существования решения одной из возможных задач моделирования, поставлена задача оптимального управления рассматриваемым процессом и проинтерпретировано решение этой задачи.

Ключевые слова: модель, развивающаяся, система, интегральный, медицинский, управление, эффективность.

Резюме. В статті запропоновано інтегральну модель процесу управління ефективністю роботи системи охорони здоров'я в регіоні, яка враховує зовнішні для об'єкту моделювання чинники, одержано необхідні та достатні умови існування розв'язку однією з можливих задач моделювання, поставлена задача оптимального управління процесу, який розглядається та проінтерпретоване розв'язок цієї задачі.

Ключові слова: Модель, розвивається, система, інтегральна, медичне, управління, ефективність.

Summary. In the article an integral model of the process of the control of the health protection system functioning in the region controlling is offered. This model takes into account the external environment of this process. Necessary and sufficient conditions for solving modeling task are obtained. The task of process investigated management is set. This task solution is interpreted.

Keywords: model, evolutionary, system, integral, medical, control, efficiency.

Література

1. Глушков В. М., Иванов В. В., Яненко В. М. Моделирование развивающихся систем. – М.: Наука, 1983. – 352 с.
2. Яценко Ю. П. Интегральные модели систем с управляемой памятью. – К.: Наук. думка, 1991. – 220 с.
3. Victor V. Ivanov. Model development and optimization. – Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1999. – 249 p.
4. Пацалюк С. С. Моделирование задач управления качеством медицинского обслуживания: Автореф. дис. ... канд. мед. наук: 05.13.09/Ин-т кибернетики имени В. М.

принципових питань європейської інтеграції. У тому ж році був створений Комітет соціального діалогу, що відіграє дуже важливу роль у політичних процесах Європейського союзу [8, с.111]. Комітетом прийнято низку документів, які сприяють формування та розвитку соціального партнерства. Серед цих документів варто виділити Програму соціального партнерства, що передбачає подальшу активізацію діяльності соціальних партнерів з питань зайнятості, мобільності та розширення Євросоюзу, і документ «Європейський соціальний документ - рушійна сила інновацій і змін», що розглядає соціальний діалог як засіб рушійної сили економічних і соціальних реформ Європи [8, с.112].

У контексті приєднання України до Болонського процесу, а також активних спроб по відношенню до вступу в СОТ, питання про конкурентноздатність національної вищої професійної школи, її конкурентних перевагах і успіхах на міжнародному ринку набуває загальнодержавного значення.

Аналіз партнерських відносин між вищою школою і ринком праці в Україні повинен розпочинатися з розвитку індустріального суспільства на початку минулого століття. Необхідно відзначити і досить стабільні зв'язки між професійною освітою та галузями народного господарства у бувшому Радянському Союзі. Проте „нова історія” - кінець минулого століття - взаємовідносин науки і практики, процес формування та розвитку соціального партнерства в сфері професійної освіти проходить на тлі переосмислювання ролі держави в організації та керуванні професійним навчанням в умовах прискореного розвитку ринку праці і розвитку бізнес-структур.

Як відзначає російський дослідник Г. Зборовський, можна виділити три етапи зв'язку та взаємодії двох соціальних інститутів - бізнесу й освіти. У рамках першого етапу - 90-і роки минулого століття - взаємодії як такої не було. Бізнес як вид діяльності, як соціальний інститут, тільки народжувався, зміцнював і структуризувався. У цей час руйнація виробництва призвела до того, що найбільш ініціативні й активні працівники йшли з науки та освіти у бізнес. Ці процеси викликали, як справедливо відзначає Г. Зборовський, парадоксальну ситуацію: з одного боку, від занепаду виробництва, науки та освіти бізнес виграв, що привело до його активного розвитку, з іншого боку, учасники бізнесу незабаром відчували потребу в такій освіті, що дозволила б їм успішно вести справи. Та і якість професійної освіти випускників – майбутніх робітників через відхід із системи вищої освіти та науки значної частини висококваліфікованих фахівців не задовольняла більшість керівників бізнесу. З'явився новий вид освіти, переважно вищої, що одержав всім тепер добре відому назву „бізнес-освіта”. Це був початок другого етапу взаємодії бізнесу та вищої професійної освіти, який можна було б визначити як їх реальну взаємодію [5, с.139-140]. Проте слід зазначити, що бізнес-освіта в значній мірі відноситься до так званої „додаткової” освіти. Вона спрямована на задоволення тих потреб у навчанні й реальній професійній діяльності, які не вдалося реалізувати у процесі придбання

співробітництва й пристосування, що становлять основу конкурентоспроможності і мобільності випускника. Саме від таких компетентностей залежить можливість одержання роботи і саме ці компетентності є якісними характеристиками освіти [6].

Слід зазначити, що зарубіжний досвід з впровадження компетентнісного підходу у процес підготовки фахівців з вищою освітою та розробки стандартів освіти тривалий час залишався предметом вивчення вузького кола фахівців. Проте, на сьогодні компетентнісно зорієнтований підхід став імперативом реформи вищої освіти, а реалізація основних положень Болонського процесу щодо якості освіти тільки підсилює його очевидність та необхідність.

Підхід, що базується на компетентностях, означає практичне здійснення зв'язку сфери освіти з сферою праці і реалізується тільки при активній участі соціальних партнерів. Необхідність залучення соціальних партнерів до розробки кваліфікаційних вимог, стандартів і програм навчання стала аксіомою. До такої практики вдалися і ті країни, де традиційно система освіти розвивалася автономно від сфери праці.

На сьогодні активна взаємодія академічного співтовариства з економічними партнерами, що розповсюджується на організацію навчання, матеріально-технічний розвиток, формування інституційних структур нового типу, встановлення численних зв'язків з організаціями, діловими кругами і промисловим сектором є найважливішою світовою тенденцією у сфері професійної освіти. Цей процес спричинений тим, що в умовах ринкової економіки докорінно змінилися вимоги до знань і вмінь фахівців: працівник-виконавець поступається місцем фахівцеві, що володіє переліком загальних і спеціальних компетентностей. Для задоволення цих вимог учасники ринку праці (держава й роботодавці) повинні чітко сформулювати професійні стандарти з усіх видів економічної діяльності, а заклади освіти й інші учасники ринку освітніх послуг – готувати фахівців з врахуванням заявлених професійних стандартів. На сьогодні ж, за справедливим твердженням дослідників С. Набойченко, А. Соболева і Т. Боготової, освітній ринок і ринок праці в значній мірі незбалансований: спостерігається відставання пропозицій освітніх послуг від потреб ринку, погано співвідносяться погляди сфери праці й освіти на цілі, завдання і зміст навчання тощо. Все це позначається як на стані освітньої системи, так і на стані ринку праці, що при наявності значної кількості осіб з вищою освітою, не може задовольнити своїх потреб у необхідних фахівцях [7, с.5].

Активне становлення соціального партнерства в сфері професійної освіти в країнах Євросоюзу відбувалося в контексті розвитку соціального діалогу починаючи із середини 50-х років минулого сторіччя. До початку 90-х років у країнах Західної Європи склалися основні організаційні моделі цього співробітництва [8, с.111].

Наприкінці 80-х – на початку 90-х років минулого століття у країнах Євросоюзу було прийнято перелік важливих рішень і документів в галузі базової освіти, початкового професійного навчання та професійного навчання дорослих, що підняли соціальне партнерство на рівень

Глушкова АН УССР. – К., 1986. – 15 с.

5. Гирлин С. К., Иванов В. В. Моделирование взаимодействия развивающихся систем // Докл. АН УССР. Сер А. – 1986. – №1. – С. 58-60.

6. Гирлин С. К. Моделирование возникающих развивающихся систем // Докл. АН УССР. Сер А. – 1987. – №10. – С. 65-67.

7. Хейл Дж. Теория функционально-дифференциальных уравнений. – М.: Мир, 1984. – 421 с.

Подано до редакції 11.04.2007

УДК 51:378:371.32

НАГЛЯДНЫЙ И ПРЕДНАМЕРЕННО-ОШИБОЧНЫЙ СПОСОБЫ МАТЕМАТИЧЕСКИХ РАССУЖДЕНИЙ

*Гирлин Сергей Константинович
кандидат физико-математических наук, доцент
Кузнецов Илья Вячеславович
студент*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Одна из важнейших целей курса математики в высшей и средней школах заключается в развитии у учащихся умения строго формулировать теоремы и доказывать их. Основными недостатками обучения математике являются формализм в знаниях и умениях учащихся, основной причиной которого является то, что "... в підручниках доведення теорем звичайно викладено синтетичним методом, і учням залишається лише вивчати готове доведення" [1, с. 67]. Задача улучшения качества обучения математике с необходимостью генерирует поиск новых, все более эффективных, способов обучения.

Анализ последних исследований и публикаций. Математическое мышление «... не базируется на одних лишь аксиомах, определениях и строгих доказательствах, а включает в себя, помимо этого, многое другое: обобщение рассмотренных случаев, применение индукции, использование аналогии, раскрытие или выделение математического содержания в какой-то конкретной ситуации» [2, с. 288]. При обучении математике «... нужно всеми средствами обучать искусству доказывать, не забывая при этом также об искусстве догадываться» [2, с. 288], для чего обычно применяются правдоподобные (в частности, индуктивные) рассуждения [3, с. 15-18], вопросам изучения которых посвящена книга известного математика и замечательного педагога Д. Пойа [3]. Необходимо отметить, что трудности, связанные с усвоением учащимися доказательств, иногда возникают из-за того, что некоторые абстрактные понятия математики не обладают свойством наглядности. Необходимость наглядности при обучении подчеркивал, например К.Д. Ушинский [4]. Наконец, заметим, что различным многочисленным вопросам методики обучения математике посвящена книга З.И. Слепкань [1].

Целями и задачами статьи являются:

- разработка новых способов наглядных математических рассуждений при доказательстве теорем и введении определенных различных математических понятий;

- отыскание примеров использования предложенных способов.

Изложение основного материала. Предлагаемые иллюстративный, наглядный, наглядно-иллюстративный и преднамеренно ошибочный способы математических рассуждений предназначены для активизации познавательной деятельности учащихся и формирования у них умения и навыков с помощью правдоподобных (в частности, индуктивных) рассуждений не только формулировать и доказывать утверждения, но и догадываться о том, как вообще могли появиться идеи этих формулировок и доказательств. Указанные способы рассуждений можно применять как при доказательстве теорем, так и при введении определений различных математических понятий. Первые три способа рассуждений заключаются в следующем.

Обычное доказательство теоремы дополняется иллюстрациями самого доказательства на примерах конкретно выбранных объектов рассматриваемого класса объектов (при этом иллюстрация берётся в двойные фигурные скобки; если эти скобки убрать с их содержимым, то получим обычное доказательство). Такое доказательство будем называть иллюстративным (если иллюстраций несколько, то иллюстрацию с номером i будем обозначать $\{i\{\dots\}i\}$).

Вместо обычного доказательства предлагается так называемое «наглядное» доказательство свойств объектов некоторого класса объектов на примере конкретно выбранных объектов данного класса, при этом разрешается использовать в процессе доказательства только те свойства объектов, которые являются общими для объектов этого класса. Формула, выражающая общее свойство объектов и записанная для некоторого элемента класса не должна измениться, если вместо одного элемента подставить другой из того же класса (так, например, формула $a = (\sqrt{a})^2$ выражает общее свойство действительных неотрицательных чисел, которое можно выразить также в виде $4 = (\sqrt{4})^2$ или $7 = (\sqrt{7})^2$, но $4 = 2^2$ - не выражает общее свойство элементов этого класса). Следует подчеркнуть, что наглядное доказательство является таким же строгим, как и обычное доказательство.

Наглядное доказательство, может дополняться иллюстрациями на примерах конкретных объектов данного класса объектов. Такое доказательство будем называть наглядно-иллюстративным.

Способ наглядного определения понятия направлен на формирование первоначального образа, абстракции, соответствующей этому понятию. При этом подразумевается активное творческое участие учащихся в процессе введения определения понятия. Они должны не только воспринимать, запоминать предлагаемую информацию, а сами, используя специфические приемы умственной деятельности (абстрагирование, аналогию, обобщение и др.), должны сформировать соответствующий понятию абстрактный образ.

Определим наглядным способом, например, понятия операции логарифмирования и логарифма числа.

чином, вивчення проблеми підвищення якості освіти у контексті Болонського процесу вбачається актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Слід зазначити, що в останній час проблема підвищення якості освіти стала предметом багатьох вітчизняних і зарубіжних концептуальних, методологічних і технологічних розвідок, а широкий спектр визначень терміну „якість” відносно якості освіти, спричинив розвиток декількох підходів до вирішення вказаної проблеми. Зокрема, одні дослідники розглядають цю проблему як суто управлінську, пов'язуючи її з процесом забезпечення, механізмами і факторами підвищення якості у ВНЗ. Інші пропонують зосередити увагу на проблемах якості підготовки фахівців. Дехто вважає за необхідне розглянути проблему якості навчального процесу, якості його кадрового, навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення. На нашу думку, якість освіти безпосередньо пов'язана з якістю результату навчання, яким у більшості документів Болонського процесу проголошено 1) здатність випускників знайти роботу на міжнародному ринку праці протягом усього життя; 2) мобільність у всіх її розуміннях - просторова, часова тощо і 3) безпосередньо академічна якість. Таким чином, **наукове завдання** даної публікації полягає в аналізі основних напрямків підвищення якості результатів навчання як основного критерію якості освіти у контексті Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття „якість результатів навчання”, за слушним зауваженням Ю. Колера, відносно, адже воно представляє не абстрактну якість саму по собі, а якісні з тієї чи іншої точки зору результати. Болонський процес враховує цей аспект у своїх процедурах, а Празьке комюніке підкреслює необхідність залучення всіх учасників освітнього процесу у процеси забезпечення якості на всіх рівнях. Якість результатів навчання, як і якість освіти, за своєю сутністю орієнтована на учасників процесу, оскільки існує необхідність враховувати вимоги зацікавлених осіб і суспільства в цілому. Саме з цієї причини таке значення у вирішенні проблеми забезпечення якості освіти надається конкурентоспроможності і мобільності випускників, їх здатності знайти роботу. Студенти, роботодавці та суспільство в цілому розглядають цю ознаку якісної освіти як вкрай необхідні [6].

Сконцентрувавши обговорення питання якості освіти навколо якостей результатів навчання, зазначимо, що нагромадження сукупності знань у певній академічній області хоча і досить значуща, проте не єдина мета академічної освіти. Більш важливим є аспект придбання компетентностей. Не маючи на меті проведення аналізу поняття „компетентність”, дамо їй визначення як результативно-діяльній характеристиці фахівця. Ми погоджуємося з позицією Н. Бібік, яка зазначає, що перехід до компетентнісної освіти означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльній вимірі [1, с.47]. У загальному значенні компетентність, за визначенням Ю. Колера, пов'язана з питаннями соціальної взаємодії, і тут особливо важливі компетентності

Ключові слова: тренінг, психотренінгова підготовка, підвищення кваліфікації працівників органів внутрішніх справ, навчання дорослих.

Література

1. Наказ МВС України від 25.11.2003 № 1444 «Про організацію професійної підготовки з рядовим і начальницьким складом органів внутрішніх справ».
2. Громкова М.Т. Андрогогіка: теорія і практика освіти дорослих: Уч. посібник. – М.: Юніті-Дана, 2005. – 496 с.
3. Змеев С.И. Основы андрогогики: Уч. посібник для вузів. – М.: Флінт, Наука, 1999. – 250 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – 378 с.
5. Права человека. Формирование толерантного отношения милиции к маргинальным группам населения // Пособие тренеров / Составители: Л.И. Мороз и С.И. Яковенко. – К.: Паливода А.В., 2001. – 136 с.
6. Лефтеров В.А. Типовая программа тренинга «Коммуникация – Стресс – Безопасность» (методико-технологический алгоритм). – Донецк: ДЮИ МВД Украины, 2004. – 48 с.
7. Бесчастный В.Н., Лефтеров В.А., Литвинова Г.А. Психология эффективного руководителя ОВД: Научно-практическое пособие. – Донецк: ДЮИ МВД при ДонНУ, 2005. – 206 с.

Подано до редакції 12.07.2007 р.

УДК 378.147

ЯКІСТЬ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВНИЙ КРИТЕРІЙ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Прийма Сергій Миколайович
кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри інформатики і кібернетики

Мелітопольський державний педагогічний університет, м.

Мелітополь

Постановка проблеми. Якість освіти постійно знаходиться в центрі уваги європейської спільноти. Країни Євросоюзу не безпідставно вважають, що в першу чергу саме якість освіти здатна вивести Європу на передові позиції і, як наслідок, підвищити конкурентоздатність регіону на світовому ринку.

На необхідності розвитку критеріїв та методології якості освіти вказано у більшості документів, прийнятих в рамках Болонського процесу. Зокрема, у Саламанському зверненні Європейської асоціації університетів вказано, що якість - це головна основоположна умова для довіри, відповідності, мобільності, сумісності та привабливості в Європейському просторі вищої освіти. У Празькому комюніке наголошено на потребі тісної європейської співпраці та довіри до національних систем гарантування якості та створенню спільної систему стандартів якості освіти. Берлінським комюніке продовжено головний тезис стосовно того, що якість вищої освіти, безумовно, є основою створення Європейського простору вищої освіти та акцентовано увагу на потребі розвитку критеріїв і методологій для загального користування у сфері якості освіти, вказано на необхідності узгодження стандартів, процедур та рекомендацій з питань гарантії якості [4]. Проте, як справедливо зазначає дослідник Ю. Колер, основний недолік вказаних документів полягає у тому, що у них положення про якість освіти сформульовані недостатньо чітко. І хоча в тексті вказаних документів перераховані всі завдання та механізми, проте чітко не виділені головні цілі підвищення якості освіти та методи їх досягнення [6]. Таким

Рассмотрев конкретно заданные числа $a, b, c \in \mathbf{R}$, $a > 0$, $b > 0$, $a \neq 1$ (например, $a=2$, $b=8$, $c=3$; $a=2$, $b=16$, $c=4$; $a=3$, $b=9$, $c=2$) и поставив учащимся вопрос о возможности иной записи операции возведения положительного числа в степень, т.е. формулы $a^c = b$, предлагаем им, например, два варианта такой записи: в виде упорядоченной тройки чисел $(c; a; b)$ или в виде формулы $c = \log_a b$, где « \log » - некий символ.

Ученикам можно предложить самостоятельно записать в другом виде

упорядоченные тройки заданных чисел (например, $(3; 3; 27)$, $(-2; 3; \frac{1}{9})$), а затем обобщить найденную закономерность среди чисел, перейдя к записи в буквенном виде. Желательно, чтобы ученики самостоятельно или с помощью педагога получили основное логарифмическое тождество.

Затем ученикам можно объяснить, что если в формуле $a^x = b$ (или в эквивалентных ей записях $(x; a; b)$ и $x = \log_a b$) число x неизвестно, то операция отыскания (например, подбором) числа x называется операцией логарифмирования, а само число x - логарифмом числа b по основанию числа a . Рекомендуем тут же предложить найти x , задав конкретные числа

a и b (например, задать тройки $(x; 4; \frac{1}{4})$, $(x; 4; \frac{1}{16})$, $(x; 2; 1)$). Наконец, сообщите ученикам, что неизвестным может быть любое из чисел a, b, c , которое можно найти подбором. Рекомендуем задать ученикам конкретные числа для отыскания x (например, $(2; x; 100)$, $(3; x; 125)$, $(2; 7; x)$, $(-1; 6; x)$).

Практика преподавания на подготовительных курсах КГУ показывает, что после такого определения понятия логарифма числа ученики легче воспринимают определение логарифмической функции (как обратной к показательной).

Докажем для примера наглядно – иллюстративным способом следующее утверждение (см., например, [5, с. 78, 79]).

Теорема (К. Вейерштрасс). Всякая неубывающая числовая последовательность имеет предел: конечный, если она ограничена сверху, и бесконечный, если она не ограничена сверху, причем

$$\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = \sup \{x_n\} \quad (1)$$

Доказательство. Рассмотрим неубывающую числовую последовательность $\{x_n\}$, положив

$$x_n = \begin{cases} y_n, & \text{если } \{x_n\} \text{ ограничена сверху} \\ z_n, & \text{если } \{x_n\} \text{ не ограничена сверху.} \end{cases}$$

Пусть $y_n = 2 - \frac{1}{n}$, $z_n = n$, $n = 1, 2, 3, \dots$.

Докажем равенство (1), из которого утверждения о существовании конечного или бесконечного предела следуют очевидным образом.

Справедлива теорема: всякое ограниченное сверху непустое числовое множество имеет точную верхнюю грань (см., например, [5, с. 55]). Если же числовое множество не ограничено сверху, то по определению полагают, что точной верхней гранью является $+\infty$. Поэтому числовая последовательность, как числовое множество значений последовательности, имеет точную верхнюю грань, которую обозначим через β : $\beta = \sup\{x_n\}$, значение β может быть как конечным, как и бесконечным.

Для возрастающей последовательности $\left\{y_n = 2 - \frac{1}{n}\right\}$, ограниченной сверху (например, числом 3), существует число β ($\beta = \sup\{y_n\} = 2$).

Для возрастающей последовательности $\{z_n = n\}$, неограниченной сверху, существует $\beta = +\infty$.

Возьмем произвольную ε -окрестность ($\varepsilon > 0$) $U(\beta, \varepsilon)$ точки β расширенной (элементами $-\infty, +\infty$) числовой прямой:

$$U(\beta, \varepsilon) = \begin{cases} (\beta - \varepsilon; \beta + \varepsilon), & \beta < +\infty \\ \left(\frac{1}{\varepsilon}; +\infty\right), & \beta = +\infty. \end{cases}$$

Обозначим через β' левый конец ε -окрестности $U(\beta, \varepsilon)$:

$$\beta' = \begin{cases} \beta - \varepsilon, & \beta < +\infty \\ \frac{1}{\varepsilon}, & \beta = +\infty. \end{cases}$$

Очевидно, $\beta' < \beta$.

Согласно определению точной верхней грани справедливы утверждения:

1. для любого номера $n \in \mathbb{N}$ имеет место неравенство $x_n \leq \beta$, (2)

т. е. $y_n = 2 - \frac{1}{n} \leq \beta$, $z_n = n \leq +\infty$,

2. существует такой номер n_0 , что $x_{n_0} > \beta'$, (3)

підрозділів і спеціальних груп, оздоровлення соціально-психологічного клімату в службових колективах, вирішення вузькопрофільних оперативно-службових завдань, які виникають, профілактики негативних проявів серед особового складу ОВС і для інших цілей рекомендується проводити нетривалі за часом, разові, ситуативні тренінги цільового призначення. Для цього у науково-дослідному центрі психотренінгових технологій розроблені і впроваджуються спеціальні тренінгові програми, які сприяють розвитку і вдосконаленню особистісних і професійних якостей працівників. Серед таких тренінгів: «Організація і координація роботи в команді» «Тренінг підвищення професійної мотивації персоналу», «Тренінг ефективної комунікації у професійній діяльності», «Антистресовий профілактичний тренінг» та інші.

Висновки і перспективи. Таким чином, існуючі проблеми в організації і проведенні підвищення кваліфікації працівників органів внутрішніх справ не забезпечують належного професійного рівня персоналу і негативно відбиваються на діяльності міліції. Повніший реалізації потенціалу працівників ОВС та якісному поліпшенню правоохоронних послуг сприятиме впровадження у систему післявузівського навчання персоналу як комплексних, універсальних психопрофілактичних тренінгових програм, так і ситуативних цільових тренінгів, які дозволять значно підвищити ефективність післядипломної освіти працівників міліції, сприятимуть особистісному розвитку.

Summary. The article is devoted to a problem of introduction of psychological trainings in system of improvement of professional skill of workers of law-enforcement bodies. Psychological aspects of study and development of adults, and also features of the organization and carrying out of trainings with the personnel of militia are considered. Experience of a centre of science psychological training of technologies on development of programs of trainings for workers of militia is described.

Keywords: training, preparation by psychological training, improvement of professional skill of workers of law-enforcement bodies, study of adults.

Резюме. Стаття посвячена проблемі внедрення психологічних тренінгів в систему підвищення кваліфікації працівників органів внутрішніх дел. Розглядаються психологічні аспекти навчання і проведення тренінгів с персоналом міліції. Приводиться опыт научно-исследовательского центра психотренінгових технологій по разработке тренінгових програм для работников ОВД.

Ключевые слова: тренинг, психотренінгвая подготовка, повышение кваліфікації работников органов внутренних дел, обучение взрослых.

Резюме. Стаття присвячена проблемі впровадження психологічних тренінгів у систему підвищення кваліфікації працівників органів внутрішніх справ. Розглядаються психологічні аспекти навчання та розвитку дорослих, а також особливості організації та проведення тренінгів з персоналом міліції. Наводиться досвід науково-дослідного центру психотренінгових технологій щодо розробки тренінгових програм для працівників ОВС.

удосконалення своєї професії (спеціалізації), має обов'язково проходити психопрофілактичний тренінг, що є універсальним синтезом професійного і особистісного зростання. Безперервна тривалість таких тренінгів повинна бути 5–10 і більше днів з відривом працівників міліції від виконання службових обов'язків. Можливі варіанти декількох тренінгових модулів, що проводяться з певними категоріями працівників ОВС періодично, наприклад, один раз на рік. У цих випадках досягається перевірка застосування результатів тренінгу на практиці, а також можливе коригування тренінгових програм.

Досвід Німеччини, Великобританії США та інших високорозвинених країн свідчить, що психотренінгове супроводження підвищення кваліфікації працівників правоохоронних органів практикується там вже більше десяти років. Для цього створена ціла інфраструктура: мережа автономних тренінгових центрів; система підготовки тренерів і направлення поліцейських на тренінги; науково-методична розробка тренінгових програм тощо.

Міжнародний досвід на сьогодні вже використовується і в органах внутрішніх справ України. Так, на базі Донецького юридичного інституту МВС України з 2003 року функціонує науково-дослідний центр психотренінгових технологій (далі Центр). На сьогодні це єдиний у силових структурах України науково-дослідний і навчально-практичний підрозділ з проведення соціально-психологічних тренінгів із різними категоріями працівників, а також підготовки тренерів-психологів. Головним завданням Центру є здійснення наукових досліджень, методичних розробок та практичне впровадження у діяльність органів внутрішніх справ новітніх тренінгових технологій. У Центрі пройшли психотренінгове навчання сотні працівників органів внутрішніх справ та інших силових структур практично зі всіх регіонів України.

Для впровадження у систему підвищення кваліфікації працівників ОВС у Центрі розроблені комплексні тренінгові програми серед яких «Комунікація – Стрес – Безпека» (КСБ) і «Психологія ефективного керівника» (ПЕК), які на сьогодні пройшли достатню апробацію і науково-методичну експертизу. Тренінгова програма «Комунікація – Стрес – Безпека» направлена на удосконалення психопрофілактичної роботи в органах внутрішніх справ, підвищення професійно-психологічної надійності персоналу, а також профілактику професійної деформації та інших негативних явищ серед працівників міліції [6].

Тренінг «Психологія ефективного керівника» призначений для формування нової генерації міліційних керівників, що володіють сучасними методами управління людськими ресурсами, необхідними соціально-психологічними вміннями і навичками ефективного керівництва людьми, здатних сьогодні впроваджувати позитивні інновації і здійснювати реформи [7].

У межах перепідготовки і підвищення кваліфікації персоналу ОВС можливе використання не тільки комплексних універсальних програм типу КСБ або ПЕК. З метою підвищення ефективності діяльності окремих

$$\text{т. е. } y_{n_0} > \beta', z_{n_0} > \beta'$$

$$\left\{ \left\{ \text{Если } n_0 = [\varepsilon] + 1, \text{ то } [\varepsilon] + 1 > \varepsilon \text{ и } 2 - \varepsilon < y_{n_0} = 2 - n_0 < 2, \varepsilon < z_{n_0} = n_0 < +\infty. \right. \right.$$

Следовательно, $y_{n_0} \in (\beta', 2] = (2 - \varepsilon, 2] \subset (2 - \varepsilon, 2 + \varepsilon)$,

$$z_{n_0} \in (\beta', +\infty) = \left(\frac{1}{\varepsilon}, +\infty \right) \left. \right\}$$

В силу неубывания последовательности $\{x_n\}$ из (2) и (3) следует, что для всех номеров $n > n_0$ выполняются неравенства:

$$\beta' < y_{n_0} \leq y_n \leq \beta < +\infty$$

$$\beta' < z_{n_0} \leq z_n \leq +\infty$$

и поскольку $(\beta', \beta) \subset U(\beta, \varepsilon)$, то при $n > n_0$ верны включения: $y_n \in U(\beta, \varepsilon)$, $z_n \in U(+\infty, \varepsilon)$, т.е. $x_n \in U(\beta, \varepsilon)$, а это и означает, что по

определению предела последовательности $\beta = \lim_{n \rightarrow \infty} x_n$. Теорема доказана.

Если убрать все двойные фигурные скобки с их содержимым, то получим доказательство наглядным способом, которое является столь же

строгим, как и обычное доказательство. Если вместо $\left\{ y_n = 2 - \frac{1}{n} \right\}$ взять любую другую неубывающую и ограниченную сверху последовательность, вместо $\{z_n = n\}$ - любую другую неубывающую и неограниченную сверху последовательность, то текст доказательства не изменится.

Поясним теперь, что мы понимаем под преднамеренно ошибочным способом математических рассуждений. В некоторых учебниках и задачаниках читателю предлагается в качестве упражнения самостоятельно обнаружить в решении задачи преднамеренно допущенную логическую ошибку. Мы предлагаем этот далеко не новый прием как можно чаще применять на лекциях для активизации познавательной деятельности учащихся, обязательно предварительно сообщив аудитории: «Внимание! Сейчас я, выписав несколько строк формул и высказав несколько утверждений, допущу логическую ошибку. Найдите её!».

Практика преподавания авторов статьи (одним из авторов - в университете, другим - в школе во время прохождения студенческой практики) показывает значительную эффективность такого приема: даже самые нерадивые учащиеся начинают активно искать ошибку у преподавателя. Если же одна и та же логическая ошибка допускается несколько раз, то, как правило, учащиеся с каждым разом все быстрее ее находят и в результате хорошо её запоминают.

Выводы. Предложенные способы доказательств теорем и введения

определенный математических понятий дают возможность учащимся научиться правдоподобным рассуждениям, носящим преимущественно индуктивный характер, помогают учащимся представить, как вообще можно было догадаться о формулировке и идее доказательства изучаемой теоремы (что имеет большое значение для развития творческих способностей учащихся). Можно не сомневаться, что студент, доказавший какую-либо теорему наглядным способом, хорошо понимает суть доказательства. Кроме того, предложенные способы рассуждений могут помочь учащимся в их самостоятельной работе при разбирательстве доказательства какой-либо теоремы.

Резюме. В статье предложены иллюстративный, наглядный, наглядно – иллюстративный и преднамеренно ошибочный способы математических рассуждений, которые могут применяться как при доказательстве теорем, так и при введении определенных различных математических понятий. Наглядным способом определены понятия операции логарифмирования и логарифма числа, наглядно-иллюстративным способом доказана известная теорема о существовании предела монотонной и ограниченной числовой последовательности.

Ключевые слова. Доказательство, определение, метод, способ, наглядный, иллюстративный

Резюме. В статті запропоновано ілюстративний, наочний, наочно-ілюстративний та задалегідь помилковий способи математичних розмірковувань, які використовуються як під час доведення теорем та і введення визначень різноманітних математичних понять. Шляхом наочного способу визначено поняття операції логарифмування і логарифму числа, наочно-ілюстративний спосіб допомагає довести відому теорему існування границі монотонної і обмеженої числової послідовності.

Ключові слова: доведення, визначення, метод, спосіб, наочний, ілюстративний.

Summary. In the article the illustrative, the visual, the visual illustrative and the deliberately mistaken methods of mathematical reasonings are offered. These methods may be used while proving theorems and when introducing definitions of various mathematical concepts. The conceptions of logarithmic operation and the logarithm of a certain number by are defined by the visual method, the well known theorem about the limit of monotonous and restricted number sequence existence is proved.

Keywords: proof, definition, method, visual, illustrative.

Литература

1. Слепкань З.І. Методика навчання математики: Підруч. для студ. мат. спец. пед. навч. закл.- К.: Зодіак-Еко, 2000.- 512 с.
2. Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание. - М.: Наука, 1976.- 448 с.
3. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения. - М.: Наука, 1975.-464с.
4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т.: Т. 4 /Сост. С. Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1989.- 528 с.
5. Кудрявцев Л.Д. Краткий курс математического анализа: В 2-х т.: Т.1. Дифференциальное и интегральное исчисления функции одной переменной. Ряды: 2-е изд., перераб. и доп. – Висагинас: «Альфа», 1998. – 400 с.

Подано до редакції 12.04.2007

здатні подолати зазначені бар'єри у навчанні дорослих та загалом інтенсифікувати процес навчання.

Метою статті є теоретичний аналіз психологічних засад удосконалення підвищення кваліфікації працівників органів внутрішніх справ та організаційно-методична розробка психотренінгових програм для навчання і розвитку персоналу ОВС.

Виклад основного матеріалу. Психологічний тренінг, як груповий вид навчальних занять, дає можливість людині навчитися бачити себе так, як це сприймається іншими, спонукає до фіксації, інтерпретації й оцінки дій і власної поведінки, спонтанного виявлення почуттів і розвитку самовпевненості, а також формування навичок ефективної взаємодії, уміння запобігати та розв'язувати конфлікти.

Тренінги у системі підвищення кваліфікації персоналу ОВС повинні бути безпосередньо пов'язані з професійною реальністю і мають відповідати наступним вимогам з організації, засобів і змісту:

- створення мінімальної різниці між професійною і тренінговою ситуацією за допомогою втілення всього наявного досвіду оперативно-службової діяльності у тренінговий процес;
- широка ілюстрація прикладами з практики різних тем, що розглядаються, вправ для відпрацювання навичок, групових дискусій та інших тренінгових процедур;
- навички, які тренуються, та ідеї, що передаються, не повинні входити у принципи суперечності з існуючими вимогами, що пред'являються до професійної діяльності;
- інформація, яка пропонується працівникам під час тренінгів, повинна формулюватися так, щоб вони бачили і розуміли її реальне застосування;
- досягнення розуміння працівниками принципових положень тренінгу;
- сформовані під час тренінгу установки і відносини повинні відповідати професійно важливим умінням і навичкам;
- тренінгові програми повинні реалізовуватися для всіх структурних підрозділів і служб, що забезпечує цілісний характер змін, інтеграцію цілей різних підрозділів;
- наявність як чіткої тематики тренінгів, так і розгляду тем і ситуацій, які пропонуються працівниками, що дозволяє опрацьовувати найбільш значущі з погляду професіоналів проблеми;
- проведення досліджень ефекту використання тренінгу в системі підвищення кваліфікації працівників (самозвіти учасників тренінгів, експертні оцінки організації їх професійної діяльності, психодіагностичні показники, аналіз результатів оперативно-службової діяльності тощо).

Психотренінгова підготовка повинна стати невід'ємною складовою підвищення кваліфікації особового складу органів внутрішніх справ, нормативно закріплена і всебічно методично забезпечена. Один раз на п'ять (три) років кожен працівник ОВС, крім навчання щодо

бере участь в економічному, соціальному і особистому житті.

Б.Г.Ананьев характеризував розвиток особистості як суб'єкта діяльності у період «дорослості» і «зрілості», як фазу онтогенезу, коли людина живе найбільш продуктивним, професійним і соціально-активним життям [4].

Отже, навчання дорослих - це складний процес набуття і вдосконалення знань і вмінь, який враховує специфічні психологічні особливості дорослої людини. Практично всі програми і школи розвитку і навчання дорослих, що існують сьогодні у світі, як основний метод використовують тренінги.

Згідно з теорією «чотирьох циклів навчання дорослих» Колбі до схеми психотренінгової підготовки підвищення кваліфікації персоналу ОВС повинні бути включені такі послідовні елементи: постановка проблеми, актуалізація власного життєвого досвіду працівників ОВС і отримання нового досвіду за допомогою спеціальних прийомів і технік; усвідомлення і обдумування цього досвіду з активізацією процесів переживання; інтерпретація у малих групах; розробка плану зміни соціальних і професійних стереотипів і поведінки[5].

Під час підвищення кваліфікації працівників ОВС на жаль не враховується, що нові відомості не завжди добре сприймаються, навіть якщо вони підкріплені фактами успішного їх застосування на практиці. Життєвий досвід фахівця, що становить його професійне багатство, стає бар'єром на шляху до нового. Часто людина переконана, що нічого нового їй не повідомлять, тому інтерес до предмета навчання у неї не виникає і нова інформація не сприймається.

На сьогоднішній день у системі організації і проведення таких видів навчання як підвищення кваліфікації персоналу ОВС, існують певні проблеми, серед яких можна виділити такі:

1. Організація і проведення підвищення кваліфікації персоналу ОВС у вузах МВС та спеціальних навчальних центрах здійснюється з відомою часткою формальності, не завжди відповідає реальним запитам і потребам практичної діяльності органів і підрозділів внутрішніх справ.

2. Методика і форми проведення занять, як правило, шаблонні, застарілі і малоефективні, внаслідок цього коефіцієнт корисної дії від такого навчання мінімальний.

3. Підвищення кваліфікації іноді здійснюються за старими програмами, фахівцями, які не мають достатньої кваліфікації та досвіду роботи у відповідній галузі діяльності.

У цих умовах актуальною і своєчасною є кардинальна зміна системи підвищення кваліфікації працівників органів внутрішніх справ України. Головною новацією у новій моделі післядипломного навчання персоналу ОВС повинне стати системне впровадження психологічних тренінгових технологій. Проведення тренінгів під час підвищення кваліфікації працівників ОВС відповідає концепції безперервної освіти дорослих людей, специфіка якої визначається особливостями мотивації до навчання, наявністю у дорослих певної суми знань і життєвого досвіду. Тренінги

УДК 371

ОСОБЛИВОСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ У ФРАНЦІЇ ТА УКРАЇНІ

Голотюк О.В.

ст.викладач кафедри романо-германських мов Інституту іноземної філології Херсонського державного університету

У статті розглянуто історичні етапи Болонського процесу в Європі від початку до сьогодні. Франція у світі сприймається як своєрідний еталон європейської культури, демократії і поваги до людини-творця. Дослідження Болонського процесу в Європі, використання прогресивних ідей французького досвіду є винятково актуальним завданням у світі перспектив інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір.

1. Болонський процес в Європі

Розбудова об'єднаної Європи від Атлантики до Уралу зі спільними гуманістичними цінностями свободи, демократії, правової держави, соціальної справедливості та толерантного, дбайливого ставлення до різнобарвної культурної і багатомовної спадщини розпочалася понад 55 років тому.

Сьогодні сорок п'ять європейських країн із людським потенціалом у 800 мільйонів людей об'єдналися навколо спільних політичних цілей і добровільно взяли на себе зобов'язання захищати Права Людини на життя, на свободу совісті, на свободу слова, на свободу релігії, на повагу до приватного і сімейного життя, на вільні вибори. Європа захищає ці цінності та уважно стежить за виявами загрози демократії з боку тероризму, організованої злочинності, корупції, злиднів, торгівлі людьми – явищ, які набули сьогодні всесвітнього виміру та не знають кордонів.

Країни Європи плідно співробітничать в рамках Європейської культурної конвенції, яка сприяла активній співпраці у галузі розбудови єдиного Європейського освітньо-наукового простору.

Процес перебудови вищої освіти, який триває вже понад 37 років, прийнято називати *Болонським*, хоча є всі підстави вважати його *Сорбоннсько-Болонським*. Він мав поступовий характер і розвивався від низу до верху: студенти – університети – уряди європейських країн. Так, 18 вересня 1988 року, під час святкування 900-ї річниці найстарішого університету Європи у м. Болонья (Італія) було підписано Велику Хартію Університетів.

Через десять років, 25 травня 1998 року, на святкуванні 800-ї річниці Паризького університету – Сорбонни, міністрами освіти Німеччини, Франції, Італії та Сполученого Королівства було підписано „Сорбоннську декларацію”, спрямовану на гармонізацію національних систем вищої освіти. А наступного року, а саме 19 червня 1999 року, в Болоньї з'явилася підписана від імені урядів міністрами освіти 29 країн „Болонська декларація”, яка сформулювала вимоги та критерії до національних систем вищої освіти у світлі утворення єдиного європейського освітньо-наукового простору до 2010 року.

Розбудова європейського освітньо-наукового простору – це

міжурядова ініціатива, що започаткована у Сорбонні у 1999 році, продовжена у Болоньї в 1999 році, у Празі в 2001 році, у Берліні в 2003 році, у Бергені у 2005 році.

Заснована на спільному бажанні держав, які вважають процедури Європейського Союзу в цій галузі занадто складними, ця політика, започаткована у 1998р. чотирма країнами (Німеччиною, Сполученим Королівством, Італією та Францією), віднині стосується сорока п'яти країн „Великої Європи”.

Основні вектори спільних дій можна стисло викласти таким чином:

- прийняття прирівнювальної структури вищої освіти, що має три основні рівні, досягти яких можна протягом аналогічного терміну навчання: ліценціат (в Україні – бакалаврат), майстер (в Україні – магістратура), докторат (в Україні – аспірантура);
- розробка модульного принципу освіти, згідно з європейською системою кредитів – ECTS;
- забезпечення взаємного визнання дипломів на європейському рівні;
- інтеграція потреб у професійній освіті на різних рівнях та забезпечення освітніх потреб протягом усього життя;
- сприяння мобільності студентів і викладачів та надання освітянським освітнім закладам європейського виміру;
- розробка методологічних засад для оцінювання якості освіти;
- опора на учасників освітнього процесу, насамперед на університети (Європейська асоціація університетів) та на студентів (Національні спілки студентів Європи).

2. Франція у Європейському просторі вищої освіти

Утворення європейського простору вищої освіти – завдання амбітне, актуальне, необхідне в сучасному мінливому світі з його швидкоплинними процесами, новими орієнтирами, переоцінкою традиційних суспільних, політичних та культурних засад. Французька освітня система переживає зараз процес активного реформування. Загальновідомою і загально визнаною є не лише велика культурна спадщина Франції, зокрема в галузі освітньої діяльності, але також її відкритість до нових віянь. Нерідко саме Франція відіграла провідну роль у суспільному, політичному та культурному розвитку Європи і світу, торуючи шлях для інших. Саме тут у 1968 р. відбулося кардинальне переосмислення традиційних освітніх принципів, що призвело до радикальної реформи всієї освітньої системи в дусі її демократизації, приведення у відповідність до потреб тогочасної Франції.

Сучасну реформу викликано нагальною потребою інтеграції та узгодження освітніх систем європейських країн в умовах єдиного економічного простору, спільного ринку праці, певного „євростандарту” в суспільному, професійному та повсякденному житті.

Аналіз сучасного стану освіти у Франції свідчить про постійну увагу держави до освітянських проблем. Останнім часом Франція витрачає на освіту 103,6 млрд. євро (7 % ВВП). Держава залишається головним платником (64,5 % від загальної суми). Місцеві органи забезпечують майже

УДК 159.98:351.74

ПСИХОТРЕНІНГОВА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕРСОНАЛУ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Лефтеров Василь Олександрович
кандидат психологічних наук, доцент, начальник науково-дослідного центру психотренінгових технологій
Донецький юридичний інститут

Постановка проблеми. Ускладнення криміногенної ситуації, розповсюдження організованої злочинності, поява нових видів злочинів, використання кримінальними структурами досягнень науки і техніки пред'являють сьогодні до працівника органів внутрішніх справ підвищені вимоги як до професіонала високого класу. Для ефективної боротьби зі злочинністю вже недостатньо знань, отриманих у вищому навчальному закладі, необхідно постійно їх поповнювати і вдосконалювати. Крім цього, постійний особистісний розвиток і періодичне психічне оновлення – переусвідомлення сенсу життєвих і професійних орієнтацій – є обов'язковою умовою професійного довголіття працівника ОВС, його руху у ногу з часом.

Найважливішими організаційними видами навчання в системі професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ є підвищення кваліфікації персоналу. І сьогодні актуалізується проблема розробки і впровадження різноманітних інноваційних форм і методів навчання і розвитку персоналу ОВС, зокрема психологічних тренінгів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Необхідність підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників ОВС закріплена у різних законодавчих актах та відомчих нормативних документах [1]. Підвищення кваліфікації персоналу органів внутрішніх справ – це вид навчання, направлений на послідовне оволодіння новими знаннями, сучасними досягненнями науки і техніки та удосконалення професійної майстерності, поліпшення морально-ділових якостей працівників міліції, а також використання позитивного досвіду в оперативно-службовій діяльності.

Особливість підвищення кваліфікації полягає у необхідності не тільки навчати зрілих людей і фахівців, але і перенавчати їх, тобто здолати опір стереотипів, які раніше сформувалися. Навчання дорослих принципово відрізняється від навчання дітей, з чого виходить, що учити їх треба по-іншому. Це підтверджується думкою професіоналів, філософськими положеннями, пов'язаними з людською психологією, а також зростаючою кількістю досліджень щодо навчання дорослих.

Так, М.Т. Громкова здійснюючи теоретичний і практичний аналіз навчання дорослих зазначає, що дорослість буває трьох видів: 1) біологічна дорослість; 2) соціальна дорослість; 3) духовна дорослість [2, с.45].

С.І. Змєєв зводить цілі і функції освіти дорослих до задоволення потреб особистості, суспільства, економіки [3]. Кінцевою метою освіти дорослих є формування особистості, яка активно, компетентно і ефективно

професійного самовизначення. Структура мотиваційної сфери людини в процесі життєдіяльності проходить етапи формування та становлення. Це складний процес, який відбувається як під впливом внутрішньої роботи особистості, так і під впливом зовнішніх факторів навколишнього. В умовах сьогодення соціально-психологічний тренінг є один з ефективних способів підвищення та формування мотивації правоохоронців. Моделювання ситуацій різноманітного характеру в межах тренінгу надасть можливість працівникам ОВС набути навичок і вмінь, які дозволять їм адекватно сприймати дійсність, швидко реагувати у небезпечних ситуаціях для збереження не тільки життя людей, але й власного. Добре сформована позитивна професійна мотивація дозволить працівникам ОВС бачити позитивне у обраній професійній діяльності, прагнути до самоусвідомлення бажань, цілей та найшвидшого професійного самовизначення.

Резюме. В статті розглядається питання формування навчальної мотивації курсантів ВНЗ МВС України, її вплив на якість підготовки майбутніх правоохоронців до дій в екстремальних умовах праці.

Резюме. В статье рассматривается вопрос формирования учебной мотивации курсантов вузов МВД Украины, ее влияние на качество подготовки будущих работников ОВД к действиям в экстремальных условиях работы.

Summary. In article questions of formation of educational motivation of cadets higher educational establishments of Ministry of internal affairs of Ukraine, its influence on quality of preparation of the future experts for police to actions in extreme working conditions are considered.

Ключові слова: екстремальні умови діяльності, мотивація навчальної діяльності, професійне самовизначення, соціально-психологічний тренінг.

Література

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 144 с.
2. Кобернік О.Г. Мотиваційна готовність працівника ОВС до виконання професійної діяльності//Матеріали міжнародної науково-практичної конференції – Донецьк.: ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. – С. 216-224.
3. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников.// Вопросы психологии.- 1980.-№5- С.44-59.
4. Словник психолога-практика /Сост. С.Ю. Головін. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001.

Подано до редакції 10.07.2007 р.

21 % фінансування. Підприємства сплачують понад 6,4 % усіх витрат. Участь батьків зменшилась до 6,4 % [2, с.10].

Вартість навчання збільшилась з 1975 року на 96 % для учнів початкової школи, на 76 % для учнів середньої школи, на 29 % для студентів вищої школи. Але ці підвищення не стосуються а ні студентів, а ні їхніх батьків, тому що держава всі витрати бере на себе [4, с.100].

Кількість абітурієнтів, які вступають до вищих навчальних закладів суттєво зросла у порівнянні з 1990 роком. Однак, кількість студентів, які отримують перший, базовий диплом про вищу освіту (2 роки навчання), становить лише 45,5 %, але 66,7 % – за три роки і 76,5 % – за п'ять років.

Своїми започаткуваннями та реформами Франція зробила вагомий внесок у розбудову загальноєвропейського наукового й освітняського простору.

Останні шість років вищі навчальні заклади Франції, університети та інститути, працювали над пошуком моделі їх функціонування, яка б найкраще інтегрувала головні цілі Болонського процесу: прийняття дворівневої системи навчання, введення європейської системи кредитів, заохочування студентів та академічного персоналу до мобільності, європейське співробітництво для забезпечення якості навчання, зміцнення зв'язків між освітою та наукою.

В юридичному контексті поняття ступеню було сформоване як сертифікований рівень освіти незалежно від галузі знань чи спеціальності. Він присвоюється дипломом за спеціальністю. У 1999 році існувало три ступеня (бакалавр, ліценціат, доктор наук); отже досить було ввести додатково систему „бакалаврат + 5 років навчання в університеті”, щоб досягти поставленої мети - ступеня „магістр”, який у 2002 одержав назву „мастёр” для внесення більшої ясності цього питання в міжнародному контексті.

З 1999 року ступінь „мастер” автоматично прирівнюється до дипломів DEA (диплом поглибленої освіти) та DESS (диплом спеціалізованої вищої освіти), диплома інженера та з 2002 року - до диплома магістра. Він також може прирівнюватись до інших дипломів цього ж рівня, внесених до списку міністром, уповноваженим з питань вищої освіти. За згодою усіх зацікавлених сторін було створено спеціальну комісію з питань оцінки освітніх надбань та дипломування управлінських кадрів, на зразок комісії з інженерних спеціальностей. Ця комісія розпочала свою роботу влітку 2002 року.

Після Сорбоннської конференції заходи, які запроваджувались у Франції, були спрямовані передусім на розвиток спільної структури європейського рівня, що в свій час одержала назву „3-5-8”, або „ЛМД”, що означає: після 3 років навчання в університеті студенти одержують ступень Ліценціату, після 5 – Мастёр, після 8 – Доктор наук [3, с.73].

На рівні ліценціату та враховуючи впровадження професійної орієнтації першого ступеня, передбаченої європейським планом, основним завданням є створення нового диплому: спеціалізованого ліценціату. Цей цикл - перехідний між рівнем техніки вищої кваліфікації та рівнем інженера

чи управління (другий рівень) - передбачає як набуття початкової вищої, так і безперервної освіти; його утворено завдяки тісній співпраці між навчальними закладами та професійним середовищем [2, с.12].

Нова система навчання передбачає впровадження семестрів і кредитів. Період навчання рахується не кількістю років, а кількістю семестрів, які в свою чергу поділені на Одиниці Навчання, так звані заняття, що об'єднуються у блоки, або модулі. Курс навчання для отримання ступеня ліценціата триває 6 семестрів, магістра – 4 семестри після ліценціата., а також ще 6 семестрів для отримання ступеня доктора наук. Кожен семестр дорівнює 30 кредитам. Таким чином, 180 кредитів необхідні для ступеня ліценціата, 300 – для майстра, 480 – для ступеня доктора наук. Кожен отриманий кредит капіталізується, тобто отриман на все життя, може переводитися з одного університета до іншого, з однієї спеціальності на іншу, з однієї країни до іншої, згідно з Європейською Системою Переводу Кредитів, що сприяє європейській мобільності. Така система отримання кредитів полегшує тимчасову перерву у навчанні. Вона дозволяє тим, хто покинув навчання, але бажає його продовжити, відновити курс у будь-який момент на тому ж самому місці, де він був зупинений [3, с.74].

Згідно зі статистичними показниками після впровадження реформи ЛМД лише невелика частина вищих учбових закладів Франції (18 %) вирішила докорінно змінити програму навчання, а саме Бордо 1, Шамбері, Ліон 2, Ліон 3, Сент-Ет'єн, Тулуза 3, Ліль 2 та Гренобль 1. Що стосується інших – вони надали перевагу частковій реалізації реформи в деяких галузях: Бордо 2 – гуманітарні і соціальні науки; Діжон – адміністративно-правове управління, технології, природничі науки, здоров'я та фізична діяльність; Ліон 1 – Гуманітарні науки і технології; Тулуза 1 – суспільна і економічна адміністрація, економіка [4, с.102].

З часом цей новий диплом мав значний успіх: до початку занять у 2002 році було відкрито 600 таких циклів, а на теперішній час майже половина університетів Франції вже приєдналася до нової системи навчання згідно з реформою ЛМД. Це дозволило навчати за новими кваліфікаціями, посилити професійне спрямування та зняти обмеження діяльності університетських технічних інститутів та інших підрозділів в рамках навчальних закладів, що стало можливим завдяки встановленню партнерських зв'язків між університетами – вищими школами, університетами – ліцеями.

Крім реформування суто освітньої галузі, у Франції було вирішено поглибити формування європейського освітньо-наукового простору згідно з глобальним підходом:

- що поширюється на всі форми французької системи вищої освіти, яке б міністерство не відповідало за неї;
- що включає початкову вищу освіту та безперервну освіту протягом усього життя, академічну освіту та професійну освіту, очну та дистанційну форми, традиційні форми викладання та викладання за допомогою комп'ютерних технологій тощо;

діяльності. Отже, до структури готовності випускника ВНЗ МВС України до професійної діяльності в якості основних необхідних компонентів включаються: теоретичні та методичні знання, професійні та прикладні уміння, позитивне ставлення до даного виду діяльності.

Слід зазначити, що готовність до діяльності – це складне цілісне утворення, яке проявляється як потенційна якість особистості. За час навчання у вузі, безумовно, курсанти не мають можливості опанувати професійною майстерністю, але її основами вони володіти повинні. Професійна діяльність вимагає від курсантів глибоких теоретичних знань, практичних умінь і навичок, без оволодіння якими не можна стати гарним фахівцем. На нашу думку, завдання навчальних закладів полягає не тільки у тому, щоб озброїти курсантів теоретичними знаннями, але й навчити їх користуватися ними на практиці. Ми неодноразово підкреслювали, що оптимізація професійного навчання в значній мірі залежить від сформованих позитивних мотивів навчання, які визначають ставлення працівника до пізнавальної діяльності. У системі мотивів провідне значення має усвідомлення соціальної та особистісної значимості знань і умінь, які підтримують інтерес до предметів професійного напрямку. Мотивація до навчання, як і будь-яка діяльність, значною мірою є наслідком попереднього шляху розвитку особистості та виступає у ролі суб'єктивної реакції на зовнішні впливи, які стимулюють появи мотивів. Для того щоб курсант займав активну позицію у процесі професійної підготовки, необхідно застосовувати таку систему методів, яка б забезпечувала генералізацію певних почуттів, емоцій, мотивів, що приведе до встановлення динамічного стереотипу в його розумінні і поведінці. Велику роль у цій системі будуть грати вправи і тренування, створення емоційного тла навчання та інш. Одним з ефективних способів розвитку навчальної мотивації може служити проведення спеціальних занять із курсантами у вигляді соціально-психологічного тренінгу.

На думку Ю.Н.Смелянова тренінг – це не тільки метод розвитку здібностей, але й метод, який дозволяє розвивати як різноманітні психічні структури, так і особистість в цілому [1]. Тренінг – галузь практичної психології, орієнтована на використання активних методів групової роботи з метою розвитку соціально-психологічної компетентності [4]. Тренінг – це, перш за все, форма нестандартного соціально-психологічного навчання, яка орієнтована на закріплення виявлених учасниками навичок ефективних моделей поведінки в обраній сфері, максимальну стимуляцію активності учасників тренінгу щодо само дослідження та взаємообміну досвідом. Використання тренінгових технологій в органах внутрішніх справ має сьогодні досить широкий діапазон. Психологи багатьох підрозділів УМВС України в областях, вищих навчальних закладів активно впроваджують тренінги у систему професійної підготовки персоналу ОВС та навчання курсантів.

Таким чином, мотивація є одним з важливих компонентів професійного становлення майбутнього правоохоронця, успішність професійної діяльності якого залежить від рівня сформованості мотивів та

в органах внутрішніх справ, підвищує інтенсивність, стійкість мотивації навчальної діяльності, сприяє формуванню мотивів професійної діяльності. У ході навчання у курсантів відбувається зміна життєвих цінностей через засвоєння основних цінностей майбутньої професії, що підвищує інтенсивність і стійкість мотивації навчальної діяльності [3, с.48].

Слід зазначити, що на мотивацію навчальної діяльності курсантів має вплив освітнє середовище навчального закладу, зміст навчальних програм, психологічний клімат навчального підрозділу, що представляє собою організовану систему можливостей для досягнення цілей навчання і розвитку їх особистості. Тому, чим більше відповідність змісту навчальної програми потребам практичної діяльності ОВС, тим вище інтенсивність мотивації навчальної діяльності курсантів.

Відомо, що навчальна діяльність полімотивована, оскільки процес навчання відбувається у складному взаємносплетінні соціально-обумовлених процесів. Основною проблемою будь-якого професійного становлення є перехід від навчальної діяльності курсантів до професійної діяльності. Виходячи з даного положення, можна зробити висновок, що мотивація курсантів протягом навчання у вузі перетерплює деякі зміни, тобто мотивація має свою динаміку від курсу до курсу. На нашу думку, у цьому плані, заслугове розгляду модель формування соціально-професійної зрілості курсантів під час отримання освіти (Г.Х.Яворська), яка складається з трьох етапів: перший етап, збігається з навчанням курсантів на I курсі. Його мета полягає у розвитку майбутніх правоохоронців як суб'єктів професійного самовизначення, досягнення якої забезпечується адаптацією курсантів до умов життя, індивідуальної і колективної навчальної діяльності у вузі закритого типу, вимог вищої школи МВС України, усвідомленням і прийняттям норм поведінки і діяльності в статусі курсанта.

Другий етап (II-III курси) характеризується поступовою і послідовною самоідентифікацією курсантів як суб'єктів професійної правоохоронної діяльності. На цьому етапі головна увага приділяється оволодінню курсантами нормами і вимогами майбутньої професії, усвідомленню своїх можливостей і недоліків стосовно обраної професійної діяльності, осмисленню і створенню програми особистісного зростання.

Третій етап (IV курс) забезпечує самоактуалізацію курсантів як суб'єктів і особистостей у професійній діяльності. Під час стажування курсанти набувають практичного досвіду професійної діяльності працівника органів внутрішніх справ, вчать оцінювати результати власної професійної діяльності, інших працівників міліції, порівнюють рівень власної підготовленості з вимогами професії, планують програми подальшої корекції особистісного і професійного вдосконалення.

Професійна діяльність жадає від молодого фахівця системи професійних знань та умінь, що є необхідним компонентом готовності. Однак їх наявність – це лише необхідна умова для успішної діяльності, яка прямо не впливає на активність її суб'єкту. Активна позиція багато в чому залежить від системи мотивів, відношення до завдань, змісту і об'єкту

- що зміцнює, з одного боку, автономію навчальних закладів, їх новаторство, введення інновацій, а, з іншого боку, - сучасні методи національного оцінювання;

- що започатковує нову ситуацію, за якої б нові правові рамки не замінювали б старі (які не відмінюються), а надавали б навчальним закладам можливість вибору.

У цьому контексті було опубліковано чотири законодавчі акти широкого міжміністерського значення.

- Декрет, що визначає принципи європейського освітньо-наукового простору; він впроваджує систему кредитів та наголошує на створенні системи освітніх пропозицій, організованої в гнучкі навчальні цикли освіти; він надає кожному міністру можливість застосовувати ці загальні принципи відповідно до секторів освіти, що знаходяться в його компетенції.

- Декрет, що модернізує в цілому державний сектор, приводить у відповідність юридичні поняття ступеню, звання та державного диплому, визначаючи, зокрема, як державний будь-який диплом, виданий під контролем держави; він встановлює загальний принцип державного періодичного оцінювання (контролю); і останнє, він доручає міністру з питань вищої освіти забезпечити єдність французької освітньої системи.

- Нарешті, два інших декрети стосуються узагальненого врахування у навчанні попередніх здобутків студентів, що пов'язані з їх навчанням за кордоном, або є результатом їх професійної діяльності; вони визначають таким чином умови зарахування, яке дозволяє оптимізувати етапи навчання та сформулювати і загальні засади початкового та безперервного навчання [4, с.112].

Отож що стосується університетів (але це виходить і за їх межі), то ці принципи були розроблені для навчання у ліценціаті, магістратурі і докторантурі. Цю систему доповнено встановленням стипендій для мобільності студентів і основними правовими положеннями, що сприятимуть міжнародній ініціативі закладів.

Слід зазначити, що реформа ЛМД сприяє мобільності студентів на території Європи, визнанню нових дипломів на міжнародному ринку праці, полегшенню відновлення навчання. Вона дозволяє студентам приділяти більше уваги самостійній роботі, планувати власний розклад навчання, поєднувати роботу, студентське та сімейне життя.

3. Україна в Європейському просторі вищої освіти

19-20 травня 2005 року в норвежському місті Берген відбувся саміт міністрів, які відповідають за вищу освіту в країнах Європи. Україна зробила важливий крок, приєднавшись до Болонської декларації, і зобов'язалась таким чином сприяти утворенню європейського науково-освітнього простору, а відтак, взяти участь у розбудові Великої Європи – „Європи знань”. Це офіційне визнання європейською спільнотою зовнішньополітичного курсу нашої країни, спрямованого на євроінтеграцію. Україна прагне стати повноправним учасником майбутньої Європи [1, с.5].

Які перспективи відкриває Болонський процес для України? Передусім, це нові можливості, пов'язані з перспективою входження до загальноєвропейського освітнього простору, а саме:

- визнання українських дипломів на міжнародному рівні;
- більша мобільність в європросторі для студентів та викладачів;
- спільні освітні та пошукові проекти з європейськими університетами;
- конкурентоспроможність на європейському і світовому ринку праці.

Інтеграційні процеси необхідно пов'язано також із важливими концептуальними змінами щодо змісту і форм навчання. У цій галузі перед українськими освітянами теж відкриваються нові та цікаві перспективи.

Перш за все, треба зауважити, що інтеграційні процеси, як це неодноразово підкреслюється в установчих документах Болонського процесу, поєднано із збереженням та розвитком неповторного національного досвіду, культурної спадщини кожної країни. Отже, „євростандарт” в освіті в жодному разі не означає уніфікації, нівелювання специфіки освітніх систем європейських країн, а спрямовано на їх взаємне узгодження та гармонізацію з потребами сучасного світу.

Не випадково саме „гармонізація” виступає одним із ключових понять багатьох документів. Смысловое навантаження цього поняття є надзвичайно емним, адже головною метою виховання та освіти є навчити дитину, молоду людину жити в гармонії з навколишнім світом і самим собою шляхом пізнання цього світу, визначення свого місця в ньому, освоєння певного роду діяльності. У сучасних умовах уміння адаптуватися до швидких змін у всіх сферах людської життєдіяльності, готовність відповідати на виклики сьогодення стає нагальною необхідністю [2, с.125].

З метою пристосування освітньої діяльності до динаміки сучасного життя європейська реформа впроваджує гнучку систему навчальних кредитів, надає можливість зарахування та накопичення в загальному освітньому здобутку людини не лише її попередніх навчальних надбань, але й практичного досвіду в певній професійній галузі, а система безперервної освіти доповнюється можливістю навчатися протягом усього життя, у власному темпі, відповідно до індивідуальних потреб і можливостей людини. Навчання стає багатодисциплінарним, враховує необхідність оволодіння щонайменше однією іноземною мовою, новітніми інформаційними технологіями.

Чи потребує українська освітня система подібних нововведень? Ствердна відповідь на це питання, мабуть, не викликає сумніву. При цьому багатий український досвід у цій галузі слугуватиме надійним „стартовим майданчиком” для подальшого вдосконалення національної системи освіти та її узгодження з європейською. Отже, розвиток нових та вдосконалення існуючих освітніх вимірів вбачається в наступному.

Загальноновизнаним фактом є те, що вітчизняна освіта завжди вирізнялася фундаментальною глибиною знань, які вона надавала і зараз надає учнівській та студентській молоді, на відміну від більш вузькоспеціалізованого профілювання освіти на Заході. Ці традиції

здібностей, якостей, психофізіологічних особливостей:

- **по-перше**, професія працівника ОВС має багато екстремальних, стресогенних чинників та травмуючих факторів;

- **по-друге**, діяльність міліціонера пов'язана з комунікативною компетенцією, працівник повинен мати певні вміння для ефективного спілкування з громадянами, викликати до себе повагу та позитивне ставлення, оскільки він уособлює собою державу, від якої громадяни очікують захисту;

- **по-третє**, працівник органів внутрішніх справ повинен мати високий рівень мотиваційної готовності до служби, орієнтуватися на обрану спеціальність, усвідомлювати свій вибір, не за ради благ, а бути гордим за свою професію;

- **по-четверте**, негативні явища, з якими стикається працівник у період проходження служби призводять до таких наслідків, як професійна деформація особистості, психологічне вигорання та взагалі розчарування в професії [2, с. 45].

Виходячи з вищевказаного, відзначимо, що мотиваційна готовність особистості до служби в ОВС займає одне з важливих місць у професійному становленні правоохоронця, яку необхідно формувати у курсантів з першого року навчання у ВНЗ МВС України. Від цього залежить не тільки успішність його професійної діяльності, але й здоров'я і навіть життя.

У психологічній літературі автори виділяють різні види мотивів навчальної діяльності. Дослідниками (О.М.Леонт'єв, М.І.Бажович, Г.І.Щукина, А.К.Маркова) виділена загальна картина вікової динаміки мотивів навчання. Навчальна мотивація, як і інші види мотивації характеризується стійкістю, спрямованістю та динамічністю (Л.К.Золотих, Т.О.Платонова, Є.І.Савонько). Але якою би не була мотивація, навіть сама позитивна, вона створює лише потенційну можливість розвитку особистості, оскільки реалізація мотивів залежить від процесів цілеутворення.

За дослідженнями О.М.Леонт'єва, М.І.Бажович, А.К.Маркової структуру мотивації навчальної діяльності курсантів ВНЗ МВС України складають три основні групи мотивів:

- мотиви вибору професії;
- мотиви навчальної діяльності;
- мотиви професійної діяльності.

Розвиток мотивації курсантів у процесі навчання відбувається через послідовну зміну цих домінуючих мотивів. Емпіричними критеріями оцінки мотивації навчальної діяльності можуть служити її інтенсивність, стійкість, які проявляються у вигляді навчальної активності курсантів, стабільної академічної успішності протягом усього періоду навчання.

Важливими психологічними детермінантами успішної навчальної діяльності виступають життєві цілі, цінності курсантів, які тісно пов'язані з їх мотивами та, у свою чергу, впливають на мотивацію. Сформованість ближніх і дальніх цілей, спрямованість курсантів на професійну діяльність

А.Маслоу. В сучасний період проблема мотивації висвітлюється в роботах М.І.Єнікєєва, О.М.Столяренка. Всі визначення мотивації можна віднести до трьох напрямків. По-перше, мотивацію розглядають як комплекс стійких внутрішньоособистісних утворень (мотивів), які спонукають людину до певної поведінки, діяльності. Другий напрямок розглядає мотивацію як процес формування мотивів. Третій напрямок бачить у мотивації систему дій щодо активізації мотивів певної людини. У мотивації професійного становлення необхідно враховувати всі три напрямки дослідження.

Особливостям професійного становлення особистості правоохоронця, формуванню його мотивації та її впливу на успішність професійної діяльності присвячені наукові праці В.Г.Андросюка, М.І.Ануфрієва, О.М.Бандурки, С.П.Бочарової, В.Л.Васильєва, О.В.Землянської, Л.І.Казміренка, В.С.Медведева, Г.В.Попової, В.О.Соболева, О.В.Тимченка, Г.В.Тригубенка, С.І.Яковенка.

Період навчання варто розглядати як найважливіший етап професійного самовизначення майбутнього фахівця. Професійне самовизначення – це процес формування ставлення особистості до себе як суб'єкту майбутньої професійної діяльності, що в перспективі допоможе їй адаптуватися до життя у швидко мінливих соціально-економічних умовах. Багато дослідників до характеристик професійного самовизначення відносять низку важливих показників: усвідомленість процесу та результату вибору, суперечливість зовнішніх і внутрішніх факторів, широту, ступінь структурності і стійкості, мотиви професійного вибору, професійно-ціннісні орієнтації, наявність індивідуального життєвого плану.

З аналітичних довідок МВС України відомо, що сьогодні одним з важливіших питань підготовки майбутніх правоохоронців є проблема їх адаптації до специфічних умов навчання, особливо на першому курсі. Відрахування курсантів у перший рік навчання (за порушення нормативно-правових вимог, академічні заборгованості, вживання спиртних напоїв, хуліганство, крадіжки і інш.) свідчить, на нашу думку, про відсутність стійкої мотивації, дійсного інтересу до обраної професії, незрілість поглядів, недостатнє уявлення про професію під час вибору, можливо деструкційну уяву про її зміст. В ієрархії мотивів першокурсників, що звільняються не просліджується мотивація до навчання, засвоєння професії не займає ведучого, домінуючого місця.

Безумовно, перш за все, причини цього полягають у специфічності навчання у вузах системи МВС. Учорашнім школярам важко звикнути до суворого розпорядку, виконання безлічі наказів, інструкцій, авторитарного стилю керівництва командирів, неможливості побути на самоті. Різкий контраст між домашніми умовами та умовами жорсткої регламентації, що передбачено всією системою органів внутрішніх справ може викликати психоемоційне напруження та стресовий стан.

Відомо, що процес становлення спеціаліста залежить не тільки від досвіду, знань та умінь людини, а ще й від того, що вона хоче та повинна робити. Професія міліціонера висуває певні вимоги до людини, її

вітчизняної освіти багато в чому відповідають новій для європейських університетів тенденції до багатодисциплінарного навчання, визначеній в рамках Болонського процесу реформування. Водночас запропоновані цією реформою нові напрямки освітньої діяльності представляють для української освіти значний інтерес.

По-перше, це нові принципи органічного поєднання навчання і науково-дослідної роботи в університетських закладах. Очікуване посилення пошукової, творчої діяльності викладачів і студентів сприятиме постійному оновленню освіти, яка необхідно адаптуватиметься до останніх досягнень науки, а також активному включенні студентів до самостійної професійно орієнтованої діяльності в рамках розробки індивідуального проекту під керівництвом викладача-дослідника. Запроваджену реформою систему навчальних кредитів також пристосовано до постійного оновлення змістового наповнення та форм навчання. Крім того, європейською реформою передбачено становлення більш тісної взаємодії між навчальним закладом та роботодавцем на різних етапах підготовки майбутнього фахівця.

По-друге, необхідність більш гнучкої освітньої системи, яка б могла, з одного боку, швидко реагувати на нові потреби суспільства, а з іншого – надавати людині не лише потрібні в сучасному світі знання та навички, необхідні для успішної професійної діяльності, але й навчить її швидко адаптуватися до нових умов у майбутньому, відчувається і в нашій країні. З цього приводу виникають міркування більш широкого плану, які стосуються не лише університетської, але й шкільної освіти.

Можливості врахування в процесі здобуття освіти індивідуальних потреб і можливостей студента чи учня пов'язано із впровадженням гнучкої взаємодії теоретичних, прикладних та практичних аспектів навчання. Особливо важливим видається показати дитині з перших років її навчання, а потім і молодій людині, яка прагне здобути вищу освіту, тісний зв'язок навчання з життям і в практичних, конкретних, і в загальних аспектах.

Ідеться про те, що нерідко ще школа не використовує повною мірою можливості гармонійного поєднання навчання з потребами конкретної особи в даній місцевості, конкретному суспільному середовищі. Можливо, доцільно було б поряд із абстрактними, узагальненими, деперсоналізованими завданнями активніше вводити такі, які безпосередньо стосувалися б шкільного чи повсякденного життя учня, класу, реалій рідного села чи міста, мали конкретне життєве наповнення. До курсів географії, історії, інших гуманітарних чи природничих дисциплін доцільно було б запроваджувати різні форми цікавої для дітей і підлітків пошукової діяльності щодо історії рідного села чи міста, його природних особливостей, демографічної ситуації тощо. Сучасним форматом такої навчальної діяльності може бути індивідуальний чи колективний проект учня, групи, класу. Таку діяльність доцільно було б також активізувати як позакласну, клубну виховну роботу, яка вже проводиться в багатьох українських школах.

Впровадження чи активізація такого творчо-прикладного виміру

навчання сприяло б розвитку вміння застосовувати загальні знання до конкретної життєвої, близької учню дійсності, встановлюючи для цього необхідні міждисциплінарні зв'язки, творчо поєднуючи теоретичний та прикладний, практичний аспекти у навчанні, повсякденному житті, а потім і в професійній діяльності. Таким чином, у дитини, молоді людини вибудовується перспектива відповідального свідомого освоєння навколишнього світу як водночас індивідуальної і спільної природної та культурної спадщини у місцевому, національному і світовому вимірах. Така освітня перспектива відкриває можливості виховання активної громадської позиції, вчить молоду людину не боятися труднощів, не закривати очі на існуючі проблеми або чекати поки їх вирішить держава чи інші, але активно братися до їх розв'язання як свідомий свого вибору громадянин.

Наші національні освітні та культурні традиції, серед яких провідні принципи гуманістичної педагогіки В.Сухомлинського, наукові та педагогічні напрацювання українських університетських та дослідницьких шкіл, прийняття нових освітніх Держстандартів у поєднанні з європейським та світовим досвідом, є тим багатим підґрунтям, на якому має відбутися розквіт самобутньої української системи освіти та її інтеграція до загального європейського простору.

Для практичного втілення основних положень Болонського процесу реформування освіти у Херсонському державному університеті, професорсько- викладацький склад університету визначає наступні завдання:

- впровадити спеціальні факультативні курси за вибором студента, що дозволило б зробити більш гнучкий графік навчання і надало б можливість поєднувати роботу, освіту і сімейне життя;

- практично вдосконалити систему накопичення і переводу кредитів, яка б надала можливість переміщення з однієї спеціальності на іншу у процесі навчання і дозволила б студентам зробити правильний вибір майбутньої професії;

- встановити партнерські зв'язки між університетами України, сприяти мобільності студентів на території нашої держави та Європи;

- надати студентам і викладачам доступ до світових ресурсів у сфері освіти, до літературних видань і архівів бібліотек Сорбонни, Оксфорду, Гарварду, МГУ тощо за допомогою комп'ютерних технологій, Інтернет;

- забезпечити університет новітніми інформаційними технологіями та програмами щодо поліпшення роботи у лінгафонних кабінетах;

- організувати обмін українських студентів і викладачів з іноземними колегами, сприяти проходженню наукової практики і підвищенню кваліфікації за кордоном. Така взаємодія з європейськими країнами надала б можливість наочно пізнати традиції, культуру інших держав, удосконалити знання іноземної мови, збагатити професійний досвід викладачів і студентів.

Роблячи **підсумок**, слід зазначити, що для України є важливими світові гуманістичні цінності, досвід країн Європи у розробці

паломник. 1994. – 325 с.

6. Штирнер М. Единственный и его собственность: Пер. с нем. – СПб., 1910. – 276 с.

Подано до редакції 12.04.2007

УДК 159.947.5

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ ВНЗ МВС УКРАЇНИ

ДО ДІЙ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ПРАЦІ

*Ковальчишина Наталія Іванівна
старший викладач кафедри юридичної психології та соціології,
підполковник міліції
Донецький юридичний інститут*

Діяльність працівників правоохоронних органів протікає нерідко в напружених, конфліктних ситуаціях, небезпечних для життя обставинах, пов'язаних із застосуванням зброї, сприяє підвищенню рівня її екстремальності, особливо в останні роки. Екстремальними (від лат. *extremum* - граничний, крайній) називають ситуації, які потребують від людини повної, граничної напруги сил і можливостей для подолання труднощів та ускладнень під час виконання поставленого завдання.

Результати комплексних досліджень психологів МВС України показали, що такі фактори, як ненормований робочий день, постійний контакт із асоціальними елементами, необхідність повної віддачі психічних і фізичних сил для припинення злочинів, екстремальний характер діяльності знижують функціональні резерви організму правоохоронців аж до їх повного виснаження та викликають бажання взагалі звільнитися з ОВС.

Зростання рівня загиблих працівників ОВС під час виконання своїх службових обов'язків, збільшення числа звільнень, особливо на ранніх стадіях професіоналізації працівників, низький рівень мотивації до навчання та службової діяльності, зниження престижу професії правоохоронця, необхідність вдосконалення процесу навчання та професійної підготовки персоналу ОВС і обумовило актуальність статті.

На сучасному етапі суспільного розвитку країни перед вищими навчальними закладами системи МВС України гостро стоїть проблема щодо подолання протиріччя між рівнем підготовки кадрів для органів внутрішніх справ і зростанням вимог до їх професійно-психологічної готовності працювати в екстремальних умовах, розширення криміногенної субкультури, діяти професійно та адекватно обставинам. Сьогодні у системі вищої спеціальної професійної освіти МВС України ведеться активний пошук нових, варіативних та альтернативних освітніх концепцій і підходів, які сприятимуть подоланню виниклого протиріччя, підвищенню якості підготовки фахівців для органів внутрішніх справ. Одним з найбільш ефективних напрямків цього пошуку є дослідження мотивації навчальної діяльності курсантів вузів МВС України.

Роль мотивів і мотивації в становленні та розвитку особистості розглядається величезною плеядою авторів: Л.І. Божович, К.М. Гуревич, Е.П. Ільїн, В.І. Ковальов, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, П.В. Сімонов,

- формування шанобливого ставлення до внутрішнього світу людини та всього живого;
- наближення майбутніх вчителів до краси в усіх її проявах.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що особистість, яка прагне розвивати у собі морально-духовні якості, повинна дотримуватися принципу взаємності моральних обов'язків, де на перший план постає звільнення від егоцентризму. Така свобода передбачає формування особливих здібностей, що потребують проводити власне оцінювання за тими самими критеріями, за якими оцінюються інші; використовувати загальні принципи як основи поведінки духовно-багатої особистості та оцінювання за ними себе та інших; вміти враховувати потреби та інтереси оточення таким саме чином, як й власні. Формування морально-духовних якостей майбутнього вчителя є важливим і складним завданням, що потребує спільної роботи педагогів, спрямованої на становлення особистості студента шляхом удосконалення складових її духовності.

Резюме. В статті «Проблема развития морально-духовных качеств личности учителя» говорится о необходимости развития морально-духовных качеств личности будущего учителя, акцентируется внимание на значимости мотивационной сферы духовности, на необходимости учета потребностно-ценностного компонента в процессе формирования морально-духовных качеств личности будущего учителя.

Ключевые слова: духовность, культура, нравственность, ценности, потребности.

Резюме. В статті «Проблема розвитку морально-духовних якостей особистості вчителя» йдеться про необхідність розвитку морально-духовних якостей особистості майбутнього вчителя, акцентується увага на значущості мотиваційної сфери духовності, на необхідності врахування потребно-ціннісного компонента під час формування морально-духовних якостей особистості майбутнього вчителя.

Ключові слова: духовність, культура, моральність, цінності, потреби.

Summary. In the article "The problem of developing moral and spiritual qualities of future teacher's personality" there it is said about the necessity of developing moral and spiritual qualities of future teacher's personality. The attention's drawn to the significance of motive sphere in spirituality, to the necessity of considering the needs and value component in the process of developing moral and spiritual qualities of future teacher's personality.

Keywords: spirituality, culture, morality, values, necessities.

Література

1. Антология мировой философии: в 4 т.: Переводы /АН СССР. Ин-т философии; Редкол.: Ред.-сост. тома и авт. вступ. ст. В.В. Соколов.- М.: Мысль, 1969. – Т. 1, ч. 1. – 579 с. – (Филос. наследие).
2. Бех И. Д. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно: Отдел управления по печати, 1991. – 146 с.
3. Величие здравого смысла: Человек эпохи Просвещения: Кн. Для учителя /Сост. С.Я. Карп. – М.: Просвещение, 1992. – 287с.: ил. – (Философы и педагоги о личности и воспитании).
4. Дьяченко Г. Духовный мир. Рассказы и размышления, приводящие к признанию бытия духовного мира. – М., 1992. – 360 с.
5. Начертание христианского нравоучения. Творения иже во святых отца нашего Феофана Затворника. Издание Свято-успенского-Псково-печерского монастыря и издательство

загальноєвропейських принципів організації вищої освіти, демократичних засад у діяльності університетів, їх автономії, прозорості навчальних систем, відкритості та доступності вищих навчальних закладів для українських та іноземних студентів, мобільності освітян і науковців, покращення якості вищої освіти і реального доступу до світових ринків праці.

Усвідомлюючи велику відповідальність за втілення положень і принципів Болонського процесу, наша країна рішуче долатиме негативні явища, опір консервативних кіл, будь-який прояв порушення Прав Людини у галузі освіти і науки.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук.ред.українського видання С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. Крючков Г.Г., Бурбело В.Б. Франція у європейському просторі вищої освіти. – К.: Київський університет, 2005. – 169 с.
3. L'Etudiant, – № 256, novembre 2003. – Reims-Epernay : CCI. – P.70-78.
4. Toutlemonde B. Le système éducatif en France. – Paris : La Documentation française, 2003. – 191 p.

Подано до редакції 08.02.2007

УДК 371

ІНТЕГРАЦІЯ НАУКОВИХ ЗНАТЬ ЯК ОСНОВА АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО - ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Гризун Людмила Едуардівна

докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів завжди визнавалася однією із найважливіших дидактичних проблем вищої школи. Вона базується на теоретичній концепції активізації пізнавальної діяльності, головною метою якої є формування активності особистості у навчанні. Пізнавальну активність особистості розглядають як засіб задоволення її духовних потреб, інтересів, самовираження та самореалізації. Одночасно її активізація вважається важливою умовою удосконалення навчально-виховного процесу школи та вузу, оскільки пізнавальна активність стимулює розвиток самостійності, ініціативності, відповідальності, творчий підхід того, хто навчається, до оволодіння змістом освіти, формує готовність до самоосвіти. З цього випливає необхідність та важливість подальшої розробки проблем активізації пізнавальної діяльності, адже ті якості, які здатна формувати пізнавальна активність, розглядаються сьогодні як необхідні риси майбутніх фахівців, готових до професійної діяльності у сучасному суспільстві.

Аналіз стану проблеми. Проблеми активізації пізнавальної діяльності знайшли своє глибоке обґрунтування у дослідженнях багатьох дидактів. Зокрема, у працях В.Андрєєва, Л.Арістової, М.Данилова, Г.Костюка, В.Лозової, М.Махмутова, В.Оконя, Т.Шамової, Г.Щукіної та ін. пізнавальна активність розглядається як складна, інтегральна категорія, що тісно пов'язана з метою, пізнавальними мотивами, розумово-емоційною

чутливістю тих, хто навчається, проявами самостійності, більш або менш розвинутим творчим мисленням, володінням евристичними та креативними методами пізнання. Наголошується, що пізнавальна активність – це не тільки діяльність суб'єкта, але й ставлення його до процесу діяльності, якість самої діяльності. Підтверджено також, що формування особистості, її якісні зміни проходять в діяльності. Виявлено, що це така діяльність тих, хто навчається, в основі якої є їх співробітництво у головному для них виді діяльності – навчанні, яка спрямована на досягнення загальної для них мети, важливої для кожного учасника діяльності [6].

Активізація пізнавальної діяльності передбачає застосування різних методів, засобів, форм, напрямів навчання, що спонукають особистість до виявлення активності. Основними з них дидакти вважають формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, пізнавальних інтересів (О.К. Дусавицький, А.К. Маркова); безпосередню залучення кожного студента до навчальної діяльності, чому сприяє проблемне навчання, самостійна, творча робота тих, хто навчається, що дозволяє їм самореалізуватися і самоутверджуватися; організація навчального спілкування в аудиторній і позааудиторній роботі.

Слід зазначити, спираючись на аналіз наявної педагогічної практики у вузах, що сам процес навчання у вищій школі та пізнавальна діяльність саме студентів як об'єктів навчання має певні особливості, які не завжди враховуються дидактами та викладачами-практиками при виборі та застосуванні адекватних форм, методів та прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів. Недостатньо також використовується потенціал навчальних дисциплін, які є головними засобами реалізації змісту вищої освіти, що віддзеркалює інтегративні процеси науки. Хоча теоретики, зокрема В.С. Ледньов [5] виділяють взаємозв'язки навчальних курсів за лінією пізнавальної діяльності студентів серед інших видів взаємозв'язків за лініями базисних компонентів змісту освіти, на практиці інтегративний потенціал більшості навчальних дисциплін з метою активізації пізнавальної діяльності студентів використовується не повністю, стихійно, без спеціально розроблених дидактичних засад, що не дозволяє досягти максимальної ефективності формування необхідних професійних якостей майбутніх фахівців.

Мета даної роботи полягає у визначенні та аналізі потенціалу інтеграції наукових знань, яка відбивається у структурі навчальних дисциплін, з точки зору активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів при вивченні ними математичних дисциплін.

Основні матеріали. Сформульована мета даної роботи висуває завдання аналізу сутності інтеграції наукових знань з точки зору її впливу на пізнавальну діяльність студентів. Спираючись на наші попередні праці [2; 3] та на ґрунтовне дослідження І. Козловської [4], можна відзначити такі основні моменти у руслі розглядуваного питання.

Узагальнюючи сутність поняття інтеграції знань, слід відзначити, що: поняття інтеграції наукових знань має спільні риси з такими філософсько-педагогічними категоріями, як “взаємодія”, “взаємозв'язок”, “міжпредметні

всемогутнім я» [6, 125]. На думку французького філософа Гельвеція, з точки зору індивідуума, не варто думати про добродесність, – егоїзм це норма будь-якої поведінки [3]. Ми не можемо погодитися з цими думками, такий підхід до розвитку особистості ставить під сумнів наявність та сенс формування духовно-моральних якостей.

На думку Г. Дьяченко: «Людство досі ще на знаходиться на належному рівні морального стану. У природному стані воля людей не спрямована в бік загального блага. Егоїзм деяких осіб приймає жажливі розміри, і хоча існують серця за природою співчутливі та добрі, але з точки зору абсолютного закону можна сказати, що егоїзм є властивий людині за природою людському серцю» [4, 144]. Але, на наш погляд, особистість, яка не здатна притисяти самій собі, своїм бажанням та нахилам заради інших, воля, якої охоплена прагненням до великої кількості інтенсивних почуттєвих задовольень, не знає нічого про покірливість, що веде до розвитку духовного світу. «Егоїзм утворюється від зовнішніх вчинків без уваги до помислів. Хто почне вчувати до себе істинно, той почне щохвилини здобувати від себе самого переконливі уроки покірливості. Тоді відкриється те, скільки бруду лежить на дні серця. ... Шлях уваги до себе це шлях істинної покірливості – єдиний шлях. Той, хто робить лише зовнішні вчинки, а себе чує, той влучає в егоїзм» [5, 55].

Людина - егоїст не знає справжньої любові, вона не вміє прощати та кохати, така людина є недостатньою для суспільства. Вчитель, діяльність якого можна охарактеризувати як духовно-практичну через те, що вона спрямована на зміну свідомості людей, їх діяльності та поведінки, не повинен бути егоїстом. Вчитель - егоїст не здатний забезпечити належного духовного спілкування на уроці, не зможе розвинути в учнів внутрішніх безкорисливих спонук до естетичної, комунікативної та когнітивної діяльності, що є дуже важливим на шляху формування вищих духовних потреб. Вихованці такого вчителя через несформовані духовно-моральні якості будуть неспроможними до духовних вчинків, в основі яких повинні полягати безкорисливі духовні почуття. Тому ми вважаємо необхідним створити умови для формування у майбутніх вчителів внутрішніх вищих духовних потреб у безкорисливому прагненні навчити, діяти за законами моралі, прагненні творити естетично та сприймати прекрасне, духовно спілкуватися із вихованцями, пізнавати та відшукувати істину, досягати власної духовної досконалості. Педагогічними умовами формування внутрішніх духовних потреб майбутніх вчителів ми вважаємо:

- вибір комплексу методів, спрямованих на формування інтересу до духовного вдосконалення, які сприяють формуванню ціннісних орієнтацій;
- створення атмосфери поваги та любові на заняттях як еталона духовного спілкування;
- вибір форм організації процесу формування вищих духовних потреб, надання вільного часу на заняттях;
- створення умов для виникнення духовних станів та почуттів;
- формування уявлення про цінність безкорисливих вчинків;
- розвиток естетичного світосприйняття;

цінностей у майбутніх вчителів під час їх професійної підготовки. Ми вважаємо, що зацікавити особистість у вдосконаленні її внутрішньої природи, у розвитку морально-духовних якостей, можна лише через планомірний вплив на її почуттєво-емоційну сферу. Інтерес як складова духовності особистості вважається ще недостатньо вивченим явищем. Природа інтересу як складного та багатомірного явища має суперечливі пояснення з боку різних вчених. Так, деякі дослідники отождолюють інтерес із потребою, а деякі визначають його як суб'єктивний бік потреби [2, 213]. Інтерес, який має своє вираження в інтенсивному позитивному ставленні об'єкта до мети власної діяльності, володіє великим духовним та енергетичним потенціалом, він розвивається на основі потреби.

Важливим етапом у розвитку духовно-моральних якостей майбутнього вчителя є поступове формування у нього вищих духовних потреб, серед яких варто зазначити потребу у пізнанні світу, сенсу життя, у визнанні та повазі старшого покоління, потребу у сприйманні та створенні краси, у добродійності та утвердженні справедливості, досягненні духовної досконалості. Вищі духовні потреби можна ще охарактеризувати як безкорисливі внутрішні спонуки до виконання різних видів діяльності. Тому, на наш погляд, пробудження в студентів інтересу та безкорисливої внутрішньої спонуки до пізнавальної, комунікативної та естетичної діяльності сприятиме розвитку їх духовних потреб.

У почуттєво-емоційній сфері особистості відбувається формування духовної ідеальної енергії, необхідної для виникнення вищих духовних потреб. Цілеспрямоване формування потреб можна уявити як внутрішній рух від переконання до віри, а потім до потреби. Варто зазначити, що будь-які переконання особистості зароджуються через отримання знань, але інформація сама по собі не містить необхідного духовного потенціалу для зародження глибинних переконань. Глибинні переконання з'являються в особистості на тлі поєднання інформаційного з духовним.

Необхідною ланкою у формуванні вищих духовних потреб виступає віра. Віра людини виникає тоді, коли зовнішні когнітивні утворення набувають якості внутрішніх переконань без достатнього обґрунтування. Треба зазначити, що феномен віри може виражати правильне та неправильне суб'єктивне тлумачення будь-якого явища, обов'язково емоційно-забарвленого.

Безкорисливість, вихід за межі меркантильних інтересів у спілкуванні з оточуючим середовищем є важливою передумовою на шляху духовної еволюції особистості, оскільки, за твердженням І. Беха, “духовність передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі і зосередженість на моральній культурі людства” [2, 124].

Деякі вчені минулих століть були одноставними у твердженні про те, що людській природі властиво бути егоїстом, вони також стверджували те, що слідування власним інтересам та бажанням є нормою, яку не потрібно змінювати. У їхніх висловах можна знайти навіть заклики до свободи особистості та влади на світом. Так, М. Штірнер закликає: «Не шукайте свободи, яка позбуває вас себе, станьте егоїстами, хай кожний із вас стане

зв'язки”, “єдність”, “цілість”, “синтез”, “комплексність”, “система” знань, але не зводиться до них; інтеграція знань є вищою формою єдності знання, часто включає в себе інші поняття, які можуть виступати як інтегруючі чинники; інтеграція знань за своєю сутністю є таким взаємопроникненням знань однієї галузі в іншу, в наслідок якого виникає якісно нове знання більшої інформаційної ємності; умовами інтеграції знань є наявність різномірних за природою знань; здійснення взаємообміну науковою інформацією на всіх рівнях: як емпіричному, так і теоретичному; в результаті інтеграції утворюється система, яка має властивості цілісності.

Означені властивості інтеграції наукових знань мають враховуватися при формуванні змісту професійної освіти. Дослідник І. Козловська називає кілька причин цього [4, с. 210]. Зокрема, наголошується, що фахівцям доводиться мати справу не з окремими предметними знаннями, а з системами різнопредметних знань, які мають різномірні властивості. Ці властивості залежать не тільки від окремих елементів знань, а й від способу об'єднання елементів знань у конкретні системи: зміна мети чи способу взаємозв'язків між знаннями міняє загальні властивості і структуру всієї системи знань. Отже, елементи знань, навіть, якщо вони є основою певної науки, не дають можливості опанувати знаннями у цілісній системі загальних та фахових знань. Звідси випливає, що інтеграція знань дає можливість більш осмислено вивчати окремі їх елементи, так як студенти будуть усвідомлювати місце та призначення кожного елемента знань у системі.

Теоретична основа гіпотези структурування знань на основі законів дидактичної інтеграції спирається, зокрема на положення діалектики про те, що елементи не мають сенсу без цілісної структури, а структура немислима без елементів. Крім цього, характеризуючи зв'язок інтеграції знань із закономірностями пізнавальної діяльності того, хто навчається, І. Козловська, відзначає наступне. Знання будуть більш свідомо засвоюватися студентами (учнями), якщо за основу інтеграції взяти не ускладнення між предметних зв'язків окремих предметів, а перехід до цілісних дидактичних систем, які поступово ускладнюються. Очікувані переваги пропонованої інтеграції знань базуються на закономірностях пізнавальної діяльності студентів (учнів). Спочатку в них утворюється загальне, неглибоке уявлення про предмет в цілому, потім починається процес абстрагування (детальне вивчення кожного окремого елемента чи частини предмета – його будови та функціонування) і, накінець, вивчені елементи інтегруються у відповідну систему, відтворюють цілісний предмет, знання про який збагачені знаннями про окремі елементи та їх взаємозв'язки [4, с. 210].

З іншого боку, дослідники відзначають необхідність створення певних умов пізнавальної діяльності студентів, цілеспрямованого педагогічного впливу, який сприяє виникненню потреб як джерела активності того, хто навчається. Серед таких умов найважливішими вважають групу умов, яка має своєю домінуючою метою забезпечити успішне формування системи знань на основі самоуправління процесом учіння, а саме: формування інтелектуальних умінь, пов'язаних з

переробкою засвоєної інформації, створення цілісної системи знань, формування умінь застосування одержаної системи знань тощо [7].

Таким чином, формування структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції знань може розглядатися як засіб активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

Процес проектування структури навчальної дисципліни є складною, багатоступеневою аналітичною діяльністю, яка перш за все спирається на аналіз завдань професійної діяльності майбутнього фахівця та галузевого стандарту „Освітньо-професійна програма” (ОПП), який є державним нормативним документом, в якому визначається нормативний зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності.

Згідно з розділом 4 галузевого стандарту, освітньо-професійна програма передбачає такі цикли підготовки: гуманітарної, загальноекономічної та природничо-наукової підготовки, що забезпечує певний освітній рівень; професійної (професійно-орієнтованої) та практичної підготовки, що разом з попередніми циклами забезпечує певний освітньо-кваліфікаційний рівень.

Характеризуючи цикли підготовки фахівців, слід зазначити, що цикл гуманітарної підготовки включає філософію, культурологію, іноземну мову, історію, фізичну культуру та ряд інших дисциплін, зміст яких можна визначити як набір найбільш загальних відомостей кожної з наук, що дає у своїй сукупності комплексне уявлення про соціально-культурну сферу сучасного суспільства і орієнтує студента на формування власного ціннісного відношення до суспільних процесів і явищ; озброєє сукупністю умінь, необхідних для людини як активного суб'єкта соціального середовища. Цей цикл підготовки достатньо стандартний для більшості спеціальностей, включаючи ті, для яких ці дисципліни є профільними.

Цикл загальноекономічної та природничо-наукової підготовки містить дисципліни, які перш за все виконують світоглядну функцію, віддзеркалюючи сучасну наукову картину світу, та слугують основою для вивчення професійно-орієнтованих дисциплін; формують низку практичних умінь і навичок, зокрема по роботі з комп'ютером, необхідних для опанування дисциплін даного та інших циклів.

Цикл професійної (професійно-орієнтованої) та практичної підготовки включає дисципліни, конкретний зміст яких формується у відповідності із спеціальністю. Вони дозволяють студенту набути знання, практичні уміння і навички та оволодіти методами наукових досліджень за напрямом певної галузі науки або практики.

На етапі аналізу конкретної навчальної дисципліни при проектуванні її структури слід мати на увазі, що кожна дисципліна виступає у двох іпостасях.

З одного боку, вона є педагогічно обґрунтованою системою знань, вмінь та навичок, що уособлюють основний зміст і методи однієї чи кількох галузей наук. У цьому випадку дисципліни поділяються вченими

досягненню цілей всієї організації.

Цінності – це загальні переконання, погляди з приводу того, що добре, що погано, що взагалі не заслуговує на увагу в житті. Цінності – це традиції (національні, групові), норми поведінки або моральний стан студентської групи, мораль, звичаї, табу, які поділяються і сприймаються студентом. Цінність завжди припускає суб'єктивне ранжування за важливістю, якістю або визнанням чогось благом. Цінності сприймаються студентом, коли його погляди і домінанти збігаються з ними при задоволенні власних потреб.

Акцентуючи увагу на значущості мотиваційної сфери при розгляді сутності духовності, варто виділити один з її основних структурних компонентів, – потребово-ціннісний, до складу якого входять духовні ціннісні орієнтації, інтереси та духовні потреби. Здійснюючи педагогічне керівництво розвитком потенційних можливостей кожного студента, необхідно виявити рівень сформованості морально-духовних якостей особистості і провести корекцію духовних цінностей у разі необхідності.

Під “корекцією” духовних цінностей ми розуміємо надання необхідної допомоги студенту у подоланні власних проблем, виправлення вектору його життя, підтримку у соціалізації на основі виявлення справжньої спрямованості особистості. Корекція духовних цінностей є ефективнішою, коли вона проводиться під час індивідуальної розмови з урахуванням та виявленням конкретної проблеми-перешкоди. Таку корекцію можна також проводити й у мікрогрупах серед студентів, що мають приблизно однаковий рівень сформованості духовних цінностей. Треба зазначити, що формування духовних цінностей студентів ґрунтується на засвоєнні цінностей авторитетних дорослих: викладачів, батьків, друзів, однокурсників. Великий вплив на формування цінностей молоді відбувається через засоби масової інформації, які щодня пропагують те, що не завжди відповідає поняттю «духовні цінності». Таке цілодобове нав'язування легкого засобу життя, де молоді люди відпочивають й розважаються, перевертає уявлення молоді особи та змушує орієнтуватися згідно із настановою, яку несуть у собі засоби масової інформації, представляючи суспільство в цілому. Нестабільна соціальна, економічна, політична та психологічна атмосфера ускладнюють проблему ретельного перегляду цінностей, про які декларують і які рекламують в нашому суспільстві. Таке становище веде до зміни типів духовної культури, нової моральної атмосфери, коли не тільки заперечується існування минулих духовних ідеалів, авторитетів, але й відсутні значущі суспільні політичні сили, які несуть відповідальність за утвердження моральних норм, законів, принципів. Така духовна відсутність поступово починає заповнюватися новим типом мислення, де панує власна вигода, меркантильні інтереси, націоналізм, екстремізм, плутанина ідей, поглядів, переконань, орієнтацій.

Науково-педагогічний підхід до вирішення проблеми відродження та корекції духовних цінностей як складової духовності особистості повинен передбачати створення необхідних умов для формування духовних

системи, який викликає пошукову активність, вольове зусилля. Якісні зміни у характері потреби є основними рушійними силами розвитку особистості. У людини за наявності певних умов можуть виникати якісно нові потреби, – потреби у пошуку істини, почуття прекрасного, моральної насолоди, бажання вчинити щось надзвичайне. Потреба – це не кінцева, а вихідна причина людських вчинків. У виникненні потреб, прагнень та бажань велику роль відіграє зовнішній світ, саме він обумовлює поведінку людини не тільки опосередковано, а й не опосередковано через складну мережу минулих вчинків, думок і почуттів.

Поведінка студента залежить від низки характеристик, серед яких особливе місце посідають такі:

Здібності частково визначені спадковістю. До них належать інтелектуальні здібності і деякі фізичні дані. Однак здібності людини підлягають удосконаленню, тобто наповненню їх знаннями.

Схильність і обдарованість тісно пов'язані зі здібностями людини. Схильність – це наявний потенціал, що може бути використаний при виконанні якоїсь конкретної роботи. Схильність, будучи результатом поєднання якостей, отриманих людиною при народженні, та знань, яких вона набула, розвиває її здібність ефективно виконувати певну діяльність. Схильність до педагогічної діяльності, роботи з дітьми дуже важлива при добірї кандидата на навчання на педагогічному факультеті.

Обдарованість – те саме, що й талант людини, який виявляється у певній сфері діяльності. Такі люди можуть стати видатними фахівцями, якщо їм вдається поєднати свій уроджений талант із виконуваною роботою. Не помічений вчасно талан може залишитися лише здібністю людини, якщо її діяльність належить до іншої галузі.

Очікування. Процесові розвитку здібностей і обдарованості сприяє очікування результатів власної поведінки. Грунтуючись на досвіді й оцінці поточної ситуації, людина свідомо, або підсвідомо вирішує, наскільки нереальне здійснення чогось значущого для неї. Наприклад, людина погодиться підвищувати свою кваліфікацію, або здобувати іншу спеціальність, якщо вона очікуватиме змін на краще у своїй роботі.

Сприйняття дуже впливає на очікування і на всі інші аспекти поведінки людини. Сприйняття – це інтелектуальне усвідомлення стимулів, які людина одержує від відчуттів. Воно визначає, що таке реальність для конкретного індивідуума. Люди реагують не на те, що насправді відбувається в їхньому оточенні, а на те, що вони сприймають як таке, що реально відбувається. Не існує двох людей, які могли б сприйняти щонебудь абсолютно однаково. Сприйняття визначає: чи відчуває людина потребу і чого вона очікує в певній ситуації.

Потреби віддзеркалюють внутрішній стан психологічного або фізіологічного відчуття нестачі чого-небудь. Людина завжди буде свідомо або підсвідомо прагнути задовольнити свої потреби. Мотивація людей визначається широким спектром їхніх потреб. Щоб дії конкретної людини були вмотивовані, керівник має дати їй можливість задовольнити найважливіші потреби за допомогою такої діяльності, яка сприяє

на гуманітарні (суспільні), природничі, технічні тощо. Така загальна класифікація сучасної науки відображає взаємозв'язок між трьома головними об'єктами людського пізнання: природою і суспільством, з одного боку, і галуззю їх перетину, тобто галуззю створених людиною предметів, і перш за все техніки, з іншого боку. Наукові знання про ці головні об'єкти реальної дійсності відособлені в головних гілках сучасної науки: природничих, суспільних і технічних науках.

З іншого боку, кожна навчальна дисципліна включається до певного циклу підготовки фахівця і несе те чи інше світоглядне, фундаментальне або професійне навантаження, в залежності від того до якого циклу вона відноситься у підготовці фахівця конкретної спеціальності.

Наприклад, гуманітарні дисципліни, які складають основу циклу гуманітарної підготовки для більшості спеціальностей, будуть включеними також у цикл професійно-орієнтованої підготовки студентів гуманітарних спеціальностей. При цьому вони будуть вивчатися у більшому об'ємі та будуть мати конкретну професійну спрямованість. Природничі науки, наприклад, для студентів цих спеціальностей будуть забезпечувати світоглядний базис, і доля їх у циклі соціально-економічної та природничо-наукової підготовки студентів гуманітарних спеціальностей буде менше у порівнянні із відповідним циклом підготовки студентів, скажімо, природничого профілю.

Для студентів фізико-математичних спеціальностей природничо-науковий цикл підготовки буде містити дисципліни, що уособлюють природничо-наукові галузі науки, у такому об'ємі та складі, щоб вони утворили не тільки світоглядний базис, а й основу для опанування професійно-орієнтованих дисциплін, більшість з яких також належать до природничо-математичної галузі. Для цих спеціальностей гуманітарні дисципліни складають основу циклу гуманітарної підготовки і виконують здебільшого світоглядну, ціннісно-формуючу функції.

З цього випливає, що склад дисциплін означених циклів підготовки фахівця не є статичним. Він змінюється і кількісно, і якісно у відповідності із спеціальністю фахівця і напрямом його підготовки. При цьому одні й ті самі дисципліни як уособлення змісту і методів певної галузі науки можуть виконувати різні функції і відігравати різні ролі при включенні їх у різні цикли підготовки фахівців різних спеціальностей.

Розглянемо специфіку структурування математичних дисциплін при навчанні майбутніх економістів та проаналізуємо інтегративний потенціал цих дисциплін з точки зору активізації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Аналіз ОПШ підготовки бакалавра за спеціальностями напряму 0501-„Економіка і підприємництво” засвідчує, що навчальна дисципліна „Математика для економістів” відноситься до нормативних дисциплін циклу природничо-наукової та загальноекономічної підготовки фахівців всіх спеціальностей цього напряму. Спираючись на визначені нами дидактичні особливості навчальної дисципліни, що є провідними з точки зору проектування її структури на засадах інтеграції наукових знань [1],

проведемо аналіз інтегративного потенціалу дисципліни „Математика для економістів”.

До першої групи названих характеристик належать предмет, цілі, завдання дисципліни, вимоги до початкової підготовки. До другої групи відносяться основні поняття, методи, проблеми дисципліни. До третьої групи ми віднесли зв'язок з іншими навчальними дисциплінами, спрямованість дисципліни на розвиток і саморозвиток студентів, галузі застосування одержаних знань і умінь.

Спираючись на ОПП підготовки бакалавра за спеціальностями напряму 0501- „Економіка і підприємництво”, предмет дисципліни „Математика для економістів” можна визначити як теоретичні засади математичного апарату, закони, що діють у сфері масових випадкових подій та явищ, методи систематизації, опрацювання і аналізу масових статистичних даних. Метою даної навчальної дисципліни є формування системи теоретичних знань і практичних навичок з основ математичного апарату, основних методів кількісного вимірювання випадковості дії факторів, що впливають на будь-які процеси, засад математичної статистики, яка використовується під час планування, організації управління виробництвом, оцінювання якості продукції, системного аналізу економічних структур та технологічних процесів. Завдання „Математики для економістів” визначають як вивчення основних принципів та інструментарію математичного апарату, який використовується для розв'язування економічних задач, математичних методів систематизації, опрацювання та застосування статистичних даних для наукових та практичних висновків.

Вимогами до початкової підготовки студентів є знання теоретичних положень елементарної математики та початків аналізу, сформовані на їх основі навички розв'язання математичних задач. Аналіз наведених предмету, мети, завдань дисципліни, вимог до початкової підготовки, а також її основних понять, методів та проблем засвідчує, що „Математика для економістів” є методологічною основою для опанування студентами понять, явищ і закономірностей інших дисциплін інших циклів підготовки фахівця.

Можна також простежити зв'язки із такими навчальними дисциплінами, як мікроекономіка, макроекономіка, економіко-математичне моделювання, економічна інформатика, статистика та ін. (цикл загальноекономічної та природничо-наукової підготовки); макроекономічний аналіз, національні моделі економічних систем (цикл професійної підготовки спеціальності „Економічна теорія”; системи підтримки прийняття рішень, моделювання економіки, інформаційні системи в економіці та ін. (цикл професійної підготовки спеціальності „Економічна кібернетика”). Цей перелік дисциплін циклів професійної підготовки різних спеціальностей даного напряму можна продовжувати і далі.

Необхідно відзначити спрямованість дисципліни „Математика для економістів” на розвиток і саморозвиток студентів. Так, ця дисципліна

Вид. 2-ге, перероб. і доп.– К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2000.– 568 с.

Подано до редакції 11.06.2007

УДК 378.1

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ДУХОВНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

*Гурова Тетяна Юрійівна
вчитель загальноосвітньої школи № 1
м. Мелітополь*

Постановка проблеми. Найважливішим завданням для науково-педагогічної та освітянської громадськості є реалізація нової стратегії національної освіти України, в основу якої покладено духовне відродження нації. Проблема розвитку морально-духовних якостей особистості є досить актуальною сьогодні, коли соціально-економічний і політичний стан країни зумовлює деструктивні процеси в молодіжному середовищі, які призводять до духовної деградації та знеціненню споконвічних норм моралі. Молоді люди, скеровані задоволенням лише власних егоїстичних потреб, шукають самореалізації, ігноруючи духовність та моральність - найважливіші соціально значущі регулятори суспільного буття.

Щоб виробити основи нового світогляду, спрямованого на загальнолюдські цінності, необхідно проводити роботу з духовного становлення особистості. На це вказується в нормативних документах, державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття)», законах «Про освіту», «Про захист суспільної моралі», де відзначається, що основною метою розвитку системи виховання є духовне удосконалення особистості, формування її інтелектуального і культурного потенціалу як вищої цінності нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки проблемою розвитку морально-духовних якостей особистості займалися провідні фахівці у галузі педагогіки (О. Бабченко, І. Бех., І. Бужина, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Луганська, О. Канавська, А. Кавалеров, В. Кудрявцева, О. Кундеревич, Г. Майборода, О. Олексюк, С. Тищенко та ін.). Водночас специфіка духовного формування студентської молоді у практиці сучасного виховання висвітлена недостатньо, тому **метою статті** є виявлення необхідних умов для розвитку морально-духовних якостей у майбутніх вчителів під час їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми розуміємо виховання як процес формування суб'єкта духовності, культури і моральності. В цьому контексті особливого значення набуває спрямованість педагогів на виховання та формування духовного світу майбутнього вчителя, оскільки лише духовно розвинена особистість здатна сформувати нову справжню особистість.

Розглядаючи поняття «духовний світ» та «духовність», слід звернути увагу на систему мотивів особистості. Загальновідомим є той факт, що рушійною силою поведінки та свідомості будь-якої людини є дві фундаментальні потреби: ідеальної потреби пізнання та соціальної потреби жити, діяти для інших. Пояснити це можна станом несталої організму як

культури завжди виступає віра, духовно-моральний ідеал суспільства через образ людини, який воно формує.

В наш час загострюються питання про типи духовної культури в Україні. Нині існують такі її варіанти: американізований, «західний»; традиційний для України християнський; реанімований «радянський». Вітчизняна бізнес-еліта розвивається, удосконалюється, обростає хорошими традиціями і добрим ім'ям, росте прагнення до збагнення традицій українського підприємництва, його духовної культури.

Таким чином, сучасні менеджери мають виконати особливу місію - достойно перейти з епохи раціоналізму до епохи духовності з приматом духовного над матеріальним, подолати кризу духу, яка негативно відбивається на духовній культурі суспільства. Тому кожний менеджер, формує свою духовну культуру через свободу волі, обираючи образ людини егоцентричної, просоціальної (гуманістичної) чи есхатологічної (духовної), яка усвідомлює свій зв'язок із Богом, свою божественну подобу. Якщо менеджер прагне до висот духовності, готовий на будь-які жертви в ім'я благородних цілей, тоді він напружує фізичні, інтелектуальні, духовні сили для досягнення мети свого земного буття.

Резюме. В статті розкривається специфіка духовної культури менеджера, говориться про необхідності учета отечественной практики организации управления, акцентируется внимание на обеспечении профессионализма и организационной культуры менеджера.

Ключевые слова: профессионализм, духовность, культура, ценности, социальные нормы, традиции.

Резюме. У статті розкривається специфіка духовної культури менеджера, йдеться про необхідність врахування вітчизняної практики організації управління, акцентується увага на забезпеченні розвитку професіоналізму та організаційної культури менеджера.

Ключові слова: професіоналізм, духовність, культура, цінності, соціальні норми, традиції.

Summary. The specific of spiritual culture of manager opens up in the article, speech goes about the necessity of account of domestic practice of organization of management and attention is accented on providing of development of professionalism and organizational culture of manager.

Keywords: professionalism, spirituality, culture, values, social norms, traditions.

Література

1. Зель І.О. Андрагогіка у контексті розвитку неперервної освіти // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук.пр. – К.: Вид-во «Міленіум», 2006. – Вип.1. – С. 55-63.
2. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 272 с.
3. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. – Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. – 340 с. – (Серія Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 11-12 (23-24)).
4. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. /О.Олексюк, М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
5. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред.: Л. Даниленко, Л. Карамушки: - К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
6. Сагач Г. М. Риторика: Навч. посібник для студентів серед, і вищ. навч. закладів.—

здатна формувати і розвивати такі важливі для опанування інших галузей знань загальноінтелектуальні уміння, як аналіз, синтез, узагальнення, аналогія, абстрагування, уміння формулювати проблему, моделювати, висувати гіпотезу.

Серед галузей застосування знань і умінь, одержаних при вивченні навчальної дисципліни „Математика для економістів”, слід виділити системний аналіз економічних процесів, явищ і структур; планування, організацію та управління виробництвом; комп'ютерне моделювання економічних систем і процесів; комерційну діяльність, фінанси та інші.

Таким чином, інтегративний потенціал навчальної дисципліни „Математика для економістів” визначається проаналізованими нами дидактичними особливостями даної дисципліни: предметом, цілями, завданнями дисципліни, вимогами до початкової підготовки; основними поняттями, методами, проблемами дисципліни; зв'язком з іншими навчальними дисциплінами, спрямованістю дисципліни на розвиток і саморозвиток студентів, галузями застосування одержаних знань і умінь.

Спираючись на визначений дидактичний потенціал дисципліни „Математика для економістів”, сформулюємо деякі шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів при вивченні даної дисципліни. Як ми бачили вище, „Математика для економістів” має взаємозв'язки із поняттями та методами як загальноекономічних та професійних дисциплін, так і з інформаційними технологіями, слугує методологічною основою для їх вивчення. Це надає можливість збагачувати аудиторну та позааудиторну навчально-дослідницьку діяльність студентів: пропонувати інтегровані завдання із побудови комп'ютерних економіко-математичних моделей; аналізу цих моделей; проведення дослідження протікання та розвитку економічних процесів, життєдіяльності економічних об'єктів; формування економічно значущих висновків на основі проведення аналізу.

Інший шлях активізації навчально-пізнавальної діяльності пов'язаний із методами навчання, які набувають суттєво нових рис при застосуванні їх у викладанні дисципліни, побудованої на засадах інтеграції наукових знань. Інформаційно-рецептивний метод, застосований на системі знань взаємопов'язаних предметних галузей, обумовлює появу асоціацій, порівнянь тощо. Репродуктивний метод повторення дії при застосуванні його у вивченні дисципліни „Математика для економістів” на інтегративних засадах формує узагальнені знання та вміння. Проблемний виклад дає можливість студентам, використовуючи більш широке коло фактичного матеріалу, розв'язувати проблеми різних предметних галузей найбільш раціонально. Дослідницький метод формує загальні творчі здібності у процесі вирішення проблемних завдань різних предметних галузей, гнучко застосовуючи при цьому загальні математичні знання та навички. Проаналізовані риси методів навчання сприяють ефективному задоволенню пізнавальних потреб особистості, чим надають основу для підвищення пізнавальної активності.

Інтегративний потенціал дисципліни „Математика для економістів”

надає також підґрунтя для більш ефективного застосування методу проєктів як при вивченні даної дисципліни, так і при вивченні економічних дисциплін загальноекономічного та професійного циклів підготовки, що сприятиме підвищенню пізнавальної активності майбутніх економістів.

Висновки. Визначено потенціал інтеграції наукових знань, яка відбивається у структурі навчальних дисциплін, з точки зору активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проаналізовано інтегративний потенціал навчальної дисципліни „Математика для економістів” з точки зору активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів.

Summary. The paper is devoted to the defining and analysis of the potential of the scientific knowledge integration, which is reflected in the discipline structure, from the standpoint of activation of studying cognitive activity of future economists at the learning of mathematical disciplines.

Keywords: activation of studying cognitive activity, scientific knowledge integration, discipline structure.

Резюме. Стаття посвячена определению и анализу потенциала интеграции научных знаний, которая отражается в структуре учебных дисциплин, с точки зрения активизации учебно-познавательной деятельности будущих экономистов при изучении математических дисциплин.

Ключевые слова: активизация учебно-познавательной деятельности, интеграция научных знаний, структура учебной дисциплины.

Резюме. Статтю присвячено визначенню та аналізу потенціалу інтеграції наукових знань, яка відбивається у структурі навчальних дисциплін, з точки зору активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів при вивченні ними математичних дисциплін.

Ключові слова: активізація навчально-пізнавальної діяльності, інтеграція наукових знань, структура навчальної дисципліни.

Література

1. Гризун Л.Е. Аналітичний етап проєктування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань//Наукові записки.–Вип. 72.–Серія: Педагогічні науки.–Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка.–Ч.2.– С.45-50
2. Гризун Л.Е. Модульна структура навчальної дисципліни як відображення інтегративного підходу в освіті//Педагогіка та психологія: Зб. Наук. пр. – Харків, 2005. – Вип. 27. – Ч.1. – С.49-60
3. Гризун Л.Е. Трансформація інтеграції наукових знань у навчальних дисциплінах//Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя. – 2005. –Вип.35. – С.14-21;
4. Козловська І. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів проф-тех школи: дидактичні основи. – 1999. – 302 с.
5. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высш.шк., 1991.– С. 226-227
6. Рябчинська С.М. Організація навчально-пізнавальної діяльності школярів у умовах комп'ютерного навчання: Автореф. Дис...канд. пед. наук / ХДПУім. Г.С.Сковороди. – Х., 1994. – 24 с.
7. Шустваль СМ. Пізнавальні потреби та їх роль у навчально-виховному процесі// Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя. – 2006. –Вип.37. – С. 356-357.

Подано до редакції 10.05.2007

другому - формальний або реальний, який передбачає ті відносини і позиції, які вже існують. Формальна духовна культура не завжди збігається з реальною. Чим більше розходження, тим менший керівний вплив на культуру закладу, тим більшою буде невідповідність формальних вимог і реальних можливостей. І зрештою це може призвести або до некерованого хаосу, де кожен диктує свої умови й робить, що хоче [3, с. 223].

Основний вплив менеджерів на працівників забезпечується цінностями і нормами, що вказують, як останні мають ставитися до роботи, підвищення своєї кваліфікації, освіти, громадянських обов'язків, контактів з оточуючими людьми, відпочинку, тощо. Так, І.О. Зель вказує що «перш за все необхідні 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].

Професіоналізм і організаційну культуру менеджера можна визначити як рівень кваліфікації керівника, ступень оволодіння професією, спеціальністю. Професійні вимоги і організаційна культура менеджера обумовлює систему знань та умінь, які є фундаментом моделі компетентності. Культурно-освітня соціалізація менеджера передбачає таке входження в бізнес, щоб задовольнити її потреби в гармонії зі спільними інтересами свого народу, навчитися підкоряти свої дії, вчинки, наміри моральним, духовним вимогам культурного, цивілізованого середовища.

Становлення духовності менеджера передбачає соціокультурний процес впливу суспільства на його свідомість; з іншого боку, це і форма духовно-інтелектуальної активності особистості, яка виборно, критично, творчо-перетворювально освоює нові суспільні ролі, цінності, осмислює духовно-інтелектуальний досвід попередніх поколінь у нових соціально-економічних, духовно-інтелектуальних умовах. Таємниця духовною культури менеджера - у силі й красі його духу.

Менеджер з високим духовним потенціалом не може не змінювати свідомість підлеглих. Бажано, щоб він був керівником від Бога, мав високий дух віри, надії, любові, дух правди. На жаль, в деяких менеджерів буває дух лукавий, гріховний, нечистий, вражених тими чи іншими хворобами розуму, душі, духу, тіла. Духовно-моральні лідери нації - цвіт української еліти в науці, освіті, культурі, мистецтві, релігії - перш за все патріоти України, вони служать Богові й народові, усвідомлюючи свою відповідальність перед Вічністю. Дух розбрату долається духом соборності й любові, дух зневіри - духом віри й надії. Дух зради долається філософією серця патріота й громадянина, християнина. Громадське суспільство має душу, згуртовану в одну волю через «благі знання», через животворяще слово, яке має феноменальну моральну дію на серця людей.

Будь-яка держава, народ існують як цілісність лише у контексті створеної духовної культури, тому занепад або знищення її неминуче призводить до падіння або знищення цієї держави, народу. Коренем

3. Просоціальний (гуманістичний) - кожна людина виступає самоцінною, рівною з точки зору прав, свобод, обов'язків. Вона спрямована на досягнення таких результатів діяльності, які принесуть рівне благо іншим, навіть «чужим», «далеким», «незнайомим». На цьому рівні починається моральність особи, де виконується «золоте правило» етики: чини з іншими так, як би ти хотів, щоб чинили з тобою.

4. Духовний (есхатологічний) - людина починає усвідомлювати себе та інших не як кінцеві, смертні істоти, а як істоти особливого роду, пов'язані між собою, подібні між собою, співвідносні з духовним світом. У цих рамках людина встановлює суб'єктивні стосунки з Богом через пошуки особистої формули зв'язку з Ним. Зокрема, у християнській традиції суб'єкт розуміється як образ і подоба Бога, а інша людина набуває в його очах не лише гуманістичну, розумну, загальнолюдську цінність. Така духовна людина розуміє щастя й добробут не через задоволення власних чи групових інтересів, а поширює їх на все людство, відчуваючи зв'язок з Богом, вважаючи за щастя служити Йому, з'єднатися з Ним [6, с. 215].

Г. Сагач підкреслює, що усі ці рівні тим чи іншим способом властиві кожній особі, а в якісь моменти ситуативно перемагає котрийсь із них: егоцентрист за певних умов, при подвигіві душі може піднятися, а духовна, релігійна людина може власти у прірву, не витримавши тяжкої боротьби із нижчими рівнями душі та складними обставинами життя. Однак у цілому можна говорити про певний типовий для людини профіль, устремління [6, с. 216].

Духовна культура менеджера формується в тісній єдності з організаційною, управлінською і професійною. Культура є підґрунтям організації, визначальною її ознакою. Основними атрибутами організаційної культури менеджера є такі: загальнолюдські цінності (здоров'я, сім'я, дружба тощо); ціннісні професійні орієнтири (етика, гідність, компетентність, відповідальність та ін.); символи, що вміщують зовнішні фактори поведінки (мова, оформлення, традиції, легенди організації і т. д.) [5 с. 45].

Професіоналізм менеджера - бездоганне, високоякісне виконання управлінських функцій, системність у мисленні та діяльності, домінантність, мобільність, нестандартність, конструктивність, високий рівень комунікабельності, толерантність до критики, опанування методики управління, розвиток здібності генерувати ідеї, здатності формувати сприятливий мікроклімат в колективі, уміння делегувати повноваження, легко застосовувати різні стилі керівництва, які дали б змогу впроваджувати інноваційні тенденції в управління [5, с. 42].

На відміну від організаційної культури, що розглядається як певний психічний, спонтанний, Духовна культура - творчий компонент життя організації, вона є практикою менеджменту, безпосереднім матеріалом, на якому здійснюється процес формування необхідних реакцій та поведінки.

У практиці менеджменту існують дві інтерпретації поняття «духовна культура». У першому випадку – офіційний аспект духовної культури, що розглядається як результат рішень, прийнятих адміністрацією організації, у

УДК 658.012.012

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

*Гришин И.Ю., канд. техн. наук, доцент
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет,
Гришина И.Н., старший преподаватель,
Европейский университет, Ялтинский филиал*

Постановка проблемы. Процесс европейской интеграции все заметнее влияет на все сферы жизни государства, не обошел он и высшего образования. Украина четко определила ориентиры на вхождение в образовательное и научное пространство Европы, осуществляет совершенствование образовательной деятельности в контексте европейских требований, предприняла конкретные шаги для практического присоединения к Болонскому процессу. Принципы Болонской декларации в полном объеме должны быть внедрены в 2010 году [1].

Основной задачей на период 2004-2007 является реализация предусмотренной Болонской декларацией системы академических кредитов ECTS (Европейской кредитно-трансферной системы). Именно ее рассматривают как средство повышения мобильности студентов во время перехода с одной учебной программы на другую. ECTS должна стать многоцелевым инструментом признания и мобильности, средством реформирования учебных программ. Чрезвычайно важен аккумулирующий момент внедрения кредитной системы, состоящий в возможности учитывать все достижения студента, а не только учебную нагрузку, например, участие в научных исследованиях, конференциях, предметных олимпиадах и тому подобное.

Начиная с 2004 года, было издано достаточное количество нормативных актов Министерства образования и науки Украины, трудов ученых АПН, однако конкретный механизм реализации обучения с применением кредитно-модульной технологии до конца еще не раскрыт. Особенно остро эта проблема стоит при обучении студентов экономического профиля информационным дисциплинам.

Анализ литературы. Проблеме организации обучения с использованием кредитно-модульной технологии посвящен ряд работ, опубликованных еще в середине 90-х годов [2-4], однако в них лишь была поставлена проблема применения кредитно-модульной технологии. В работах [5; 6] рассмотрена методика применения такой технологии для подготовки учителей математики и информатики. Организация обучения с использованием модульно-блочной технологии рассмотрена в работе [7]. Наиболее полно вопросы технологии организации учебного процесса по кредитно-модульной системе отражены в работах [8; 9]. Однако в настоящее время отсутствуют работы, посвященные особенностям организации обучения студентов экономического профиля информационным дисциплинам, учитывающие специфику их будущей профессиональной деятельности.

Цель статьи состоит в разработке методики обучения студентов вузов экономического профиля информационным дисциплинам с использованием кредитно-модульной технологии.

Изложение основного материала. Все вузы Украины последние годы активно внедряют кредитно-модульную технологию обучения. Однако не является секретом, что достаточно много преподавателей либо при выставлении итоговой оценки студенту вспоминают о рассматриваемой технологии, используя 100-балльную шкалу, либо формально выставляют требуемые баллы в течение семестра [10]. В чем причина столь низкой эффективности новой прогрессивной технологии обучения, призванной стимулировать познавательную деятельность студентов, качество самостоятельной работы, участие в научной работе? Ведь имеется достаточно количество нормативных актов профильного министерства, учебных пособий, научных исследований.

Причина, на наш взгляд, кроется в том, что для получения ожидаемой отдачи от применения новой технологии обучения, все ее элементы должны быть очень четко определены и быть доступными для студентов. К примеру, содержание каждого модуля определяется материалом, излагаемым на лекциях, изучаемым на практических и лабораторных занятиях, а также изучаемым самостоятельно. Именно самостоятельная работа студента здесь приобретает первостепенное значение. Но, кроме подробного описания всех изучаемых вопросов, студент должен знать точную количественную оценку каждого изучаемого элемента. На кафедре информатики и математических дисциплин Европейского университета для этого используются рейтинговые таблицы (см. рис. 1), которые выдаются студентам на первом занятии изучаемой учебной дисциплины и позволяют им успешно ориентироваться в своем рейтинге в течение всего семестра. На рис.1 представлена рейтинговая таблица на первый семестр по дисциплине информатика и компьютерная техника.

Модуль	Модуль I.												Модуль II.									Шкільський контроль зачіт	Сума
	40												35										
Кількість балів за модуль	40												35									25	100
Змістові модулі	1	5	5	5	Модульний контроль	4	4	4	Модульний контроль														
Кількість балів за змістові та модульний контроль	ЗМ 1	ЗМ 2	ЗМ 3	ЗМ 4		ЗМ 5	ЗМ 6	ЗМ 7															
Кількість балів за видам роботи	л	пр	срс	л		пр	срс	л		пр	срс	л	пр	срс	л	пр	срс						
Знач: Відвідування	1	-	-	1		-	-	1		-	-	1	-	-	1	-	-						
Активність на практич. заняттях	-	-	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-								
Виконання ср.	-	-	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-								
Наукова робота	Участь у наукових конференціях, семінарах, круглих столах – 1-10 балів												Участь у студентських олімпіадах та конкурсах – 1-15 балів									25	

Рис. 1. Рейтинговая таблица на первый семестр

мистецтво, культура.

Нова ситуація в суспільстві диктує нові завдання, зокрема культурно-освітні, з метою формування духовної особистості, яка стоїть на порозі ХХІ ст. перед вибором шляху до реалізації своїх потенцій в ім'я добра. Культурно-освітня соціалізація особистості передбачає таке «вростання» людини в культуру, освіту, науку, мистецтво, щоб задовольнити її потреби в гармонії зі спільними інтересами свого народу, всього цивілізованого світу, щоб навчитися підкоряти свої дії, вчинки, наміри моральним, духовним вимогам культурного, цивілізованого середовища [6].

Коли ми говоримо про духовну культуру менеджера, то вказуємо, як засвоєний ним Вищий етичний закон про любов до Бога і ближнього. Небажання зрозуміти Божественну істину народжує в свідомості керівника установку на ухвалення неосвіченої культури, під впливом якої він не тільки сам входить в морок безумства, лукавства, неподобства і злості, але і веде за собою підлеглих. Забезпечення успішного функціонування закладу залежить від духовної культури менеджера, що мусить бути свідомо створена, грамотно організована і чітко визначена.

У часи формування ринкової економіки України, коли поступово знищувався духовний аспект особистості, з'явилася «економічна людина» (лат. homo economicus) з її моральним нігілізмом, приземленим прагматизмом, яка живе за принципом: все продається і все купується. Людина стала товаром, який можна купити. «Оскільки менеджер – це «товар», продукт», - пише В. Крижко, - то він не призначається на посаду, не обирається, - його необхідно придбати, купити» [2, с. 7].

Росповсюдження бездуховності негативно відбивається на житті суспільства, природи, призводить до панування егоїзму в політиці, нестримного прагнення до влади з корисною метою. Становлення духовності особистості передбачає соціокультурний процес впливу суспільства на людину; з іншого боку, це і форма духовно-інтелектуальної активності особистості, яка виборно, критично, творчо-перетворювально освоює нові суспільні ролі, цінності, осмислює духовно-інтелектуальний досвід попередніх поколінь у нових соціально-економічних, духовно-інтелектуальних умовах.

Г. Сагач в структурі особистості виділяє егоцентричний, групцентричний, просоціальний (гуманістичний), духовний (есхатологічний) рівні, які характеризують ступінь її моральності, духовності:

1. Егоцентричний - людина прагне до власної значущості, вигоди, престижу. Ставлення до себе є самоцінним, а до інших - суто прагматичним, залежить від понять «вигідно - невигідно». Тут йдеться не про моральність особи, а про наявність егоцентричної моралі.

2. Групцентричний - особа ототожнює себе з певною групою (родина, народ, нація, клас, партія тощо), які є для неї цінними через її приналежність до них. Усі інші можуть сприйматися як «вороги», «опоненти», «чужі» тощо, які не варті поваги, співчуття, допомоги, любові. Тут діє не моральність, а групова (корпоративна) мораль.

28 июня 1902 г.».

Ф.М. Достоевський говорив, що основна хвороба нашого народу – жадання правди, але невтамована. І.С. Тургенєв також підкреслював, що правда для народу – повітря без якого не можна дихати. Як писав Г.С Сковорода, людина народжується двічі - фізично й духовно. Духовне народження передбачає прищеплення до її душі високих моральних якостей: віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого роду, народу, держави. Духовну людину, на думку українських мислителів, творить шлях добра через пізнання, усвідомлення й розуміння своєї істинної духовної природи, призначення в світі скрізь призму вчення Христа.

Філософське осмислення проблеми становлення гармонійної особистості через знайдення істинної духовної самостійності, зростання типу моральної свідомості в умовах формування ринкових відносин в Україні вимагає інтеграції зусиль спеціалістів різних сфер знання. Все гостріше відчувається активізація уваги до проблем духовності бізнес-еліти, яка повинна закладати свою цеглину в розбудову держави на засадах істини, добра, краси.

Слід зазначити, що західна іміджологія приділяє значну увагу зовнішнім ознакам іміджу особистості, ігноруючи сутнісні характеристики душі, духу, серця. Серце людини є найкращим провідцем у спілкуванні з іншими людьми: воно аналізує дух іншої людини, бо кожна людина сама обирає свій шлях, виявляє власну волю, чинить вибір між добром і злом. Тому зростає роль світогляду людини, якість її думок, чистота її совісті, узгодженість думок, слів, вчинків, її здібності любити інших. Г. С. Сковорода писав, що любов є джерело всякого життя, Божественна любов є даром Божим - даром Святого Духа.

Український кордоцентризм - це фундаментальне підґрунтя філософії серця національної ментальності, явлені світові в животворящому слові, коли менеджеру важливо не лише що сказати, але і як, тобто яким духом наповнена розмова з підлеглими.

На жаль, мова деяких сучасних менеджерів в ході передвибірних обіцянок, стає плацдармом демагогії, софістичних обіцянок через невиконання, що породжує безвідповідальне слово, «порожнє» слово, а для християнської моралі породжує гріх неправди, обману [6, с.228]. В Біблії ми знаходимо попередження про гріх, який може виникнути через необережне слово, аби кара Господня не впала на голову грішника: «Не давай своїм устам впроваджувати своє тіло у гріх, і не говори перед Анголою Божим: «Це помилка!» ...Але ти бійся Бога!» (Еккл. 5,6).

Поєднання вищих цінностей світського й релігійного інформаційного потоків може дати чудові духовно-інтелектуальні плоди - через плекання homo spiritus (лат.) — людини духовної [6]. Вона зможе стати активним співучасником усіх процесів через усвідомлення своєї місії як богоподібної істоти. Людина духовна ніколи не втомиться шукати правду, сенс життя, не стане рабом обставин, навчиться розрізняти добро і зло, красу й потворне. Акумулятором духовності мають виступати релігія, мораль, наука,

Общее описание дисциплины для того же семестра представлено на рис.2.

Семестр I Кількість кредитів. Національних – 1,5 ECTS – 2	0501 Економіка підприємництво бакалавр	Нормативна
Модуль: 2		Лекції 18 годин
Змістових модулів: 7		Практичні заняття: 26 годин
Загальна кількість годин: 81		Самостійна робота: 37 годин
		Форма підсумкового контролю: залік

Рис. 2. Описание дисциплины информатика и компьютерная техника на первый семестр

Пример описания модулей и содержательных модулей приведен на рис. 3.

№	Змістовий модуль	Кількість годин				
		лекції	практичні заняття	індив	сам роб.	всього
<i>I семестр</i>						
<i>Модуль I. Основи комп'ютерної техніки</i>						
1	Вступ, роль обчислювальної техніки у інформатизації суспільства, принципи побудови сучасних обчислювальних та інформаційних систем, головні задачі, які розв'язуються обчислювальною технікою на сучасному етапі розвитку української держави	2				2
2	Операційне середовище Windows: Структура, принципи функціонування, робота з файловою структурою, використання головного меню, встановлення та видалення додатків	2	4		4	10
3	Стандартні додатки Windows, текстовий процесор MS Word як головний інструмент підготовки офісної документації, імпорт та експорт документів, робота з об'єктами, таблиць, виконання простих офісних розрахунків	2	4		4	10
4	Збереження файлів офісної документації, архування файлів, програми WinRar, WinZip, WinAtr Вступ до комп'ютерної графіки, робота з програмами Paint, Visio Draw. Автоматизація обробки офісних документів, програми-перекладачі.	4	4		6	14
Всього		10	12		14	36
<i>Форма модульного контролю –тестування</i>						

Рис.3. Описание модулей и содержательных модулей

Кроме этого преподаватель, проводящий занятия по учебной дисциплине, составляет подробный перечень заданий на самостоятельную работу студента с указанием максимального количества баллов, которые могут быть за каждый пункт самостоятельной работы. Также указываются все возможные виды научной работы студента по изучаемой учебной дисциплине.

Каждый студент обеспечивается шкалой оценок (см. рис.4), позволяющей переводить его рейтинговые достижения в оценки ECTS, а

також в національну шкалу оцінок.

Рейтинговий показник	Оцінка у національній шкалі	Оцінка ECTS
96-100	5 (відмінно)	A (відмінно)
91-95	4 (добре)	B (добре)
81-90		C (добре)
71-80	3 (задовільно)	D (задовільно)
61-70		E (задовільно)
40-60	2 (незадовільно)	FX (незадовільно) з можливістю повторного складання
0-39	-	F (незадовільно) з обов'язковим повторним вивченням

Рис. 4. Шкала оцінок

Для оперативного учета достижений студента разработаны и используются электронные журналы (см. рис. 5), позволяющие на любой момент времени определить рейтинг студента и обеспечить коррекцию его работы над учебной дисциплиной. Для проведения модульных и итоговых контролей разработаны тесты для компьютерного тестирования.

№п/п	Ф.И.О.	модуль 1												общ. сум	оценка			
		зм1			зм2			зм3			мод. конт.							
		л	пр	сам	л	пр	сам	л	пр	сам		ит						
1	Васильева С.М.	10	10	7	27	5	5	8	18	5	5	9	19	31	95	A	отл	
2	Венгловская Ю.В.	10	10	9	29	5	5	8	18	5	5	7	17	34	98	A	отл	
3	Волкотруб В.П.	5	5	9	19			8	8	5		7	12	34	75	C	хорошо	
4	Григорьев А.Б.	10	10	8	28			5	7	12	5	5	9	19	35	94	A	отл
5	Гоков И.М.	0	5	8	13			9	9	5	7	12	33	67	E	удовл		
6	Ивочкин В.С.	10	10	8	28			9	9	9	9	9	30	76	C	хорошо		
7	Карамнова Д.А.	5	5	7	17	5	5	8	18	5	5	9	19	33	87	B	хорошо	
8	Котов К.В.	10	10	9	29			5	8	13	5	7	12	34	90	A	отлично	
9	Кириенко А.В.	0	10	7	17			5	8	13		9	9	32	71	D	удовл	
10	Леонов М.К.	5	5	7	17			8	8	5		9	14	32	71	D	удовл	
11	Михайлов А.С.	10	10	8	28			5	9	14	5	7	17	31	90	A	отл	
12	Рублев А.С.	5	0	7	12			5	9	14	5	8	13	29	68	D	удовл	
13	Олишевский А.В.	5	5	10	5			5	10	5			5	35	Fx	неуд		
14	Соколова В.Э.	10	10	7	27	5	5	8	18	5	5	8	18	31	94	A	отл	
15	Спицин М.Ю.	5	5	10	5			5	10	5			5	35	Fx	неуд		
16	Филиппов П.С.	5	0	7	12			5	8	13	5	9	14	30	69	D	удовл	
17	Шевцова А.В.	10	10	7	27	5	5	8	18	5	5	8	18	29	92	A	отл	
18	Щербина В.В.	10	10	9	29	5	5	7	17			8	8	39	93	A	отл	
19	Фрегер С.А.	5	5	8	18	5	5	9	19	5		8	13	30	80	C	хорошо	
20	Коржак П.А.			10	5			10	5		5	10	40	70	D	удовл		
21	Красницкий О.В.			0	5			10	5			0		35	FX	неуд		
														30.05.2007				

Рис. 5. Страница электронного журнала

Выводы. В результате проделанной работы разработана методика изучения информационных дисциплин с использованием кредитно-модульной технологии обучения, которая показывает свою эффективность. Педагогический эксперимент продолжается.

Резюме. Предложена методика использования кредитно-модульной системы обучения для проведения занятий со студентами экономического профиля. Суть предложенной методики заключается в четкой регламентации всех видов учебной работы студента по изучаемой дисциплине с определением рейтинговых баллов за каждый вид деятельности, организации модульных и итоговых тестирований знаний студентов, ведении электронного журнала для оперативного учета

мова поважна, а тим більше шляхетному - мова брехлива» [6].

Склад мислення наших співвітчизників ставив людину, людяність, душу вище за закон, якому відводилося лише місце загальною правила на життєвому шляху. Коли закон вступав в суперечність з людяністю, народна самосвідомість відмовляла йому в покорі. Правда – це етичні принципи, по яких живе народ, закон – це щось нав'язане йому з боку і не завжди справедливе для нього. Закон, прийнятий правлячим класом для простих людей – засіб їх утиску. Він породжує гріх, образу і злочин.

У сфері торговельних стосунків також надзвичайно обережно ставилися до формування духовно-моральної, інтелектуальної особистості, відповідальної за думку, слово, вчинок. За визначенням І. Ільїна, безформна, добродушна і справедлива правосвідомість наших співвітчизників була орієнтована на життя по совісті, а не по формальних, черствих, зрівняльних правилах, як європейська.

Багато торгових відносин регулювалися не правом, а совістю і звичаєм. Але правосвідомість совісті зовсім не означала анархії. Купці, укладаючи торгові договори, давали купецьке слово, яке ніколи не порушували. У народному житті склалися достатньо жорсткі і строгі норми поведінки, які регулювалися не юридичними встановленнями, а силою громадської думки, згідно з якою зрада була страшним діянням. Вона ніколи не прощалася, що робило її гідною смерті. Зрада (віроломство, крамола, лукавство) полягала в тому, що людина внутрішньо (у своїх сокровених помислах відчуттях і прагненнях) або зовні (у словах і на ділі) зраджувала своєму духовному принципу. Тому при здійсненні торгових операцій вважалося неприпустимим обціплювати, обмірювати, робити підмін товару високої якості низькою. Причин зради багато, але головна з них - пристрасть до грошей, речей, комфорту. Тому, тих людей, які не хотіли вести чесну торгівлю, жорстоко карали.

Купці обережно відносились до своєї честі. Честь – гідність людини, її право поважати себе перед лицем Бога і бути поважаною духовно зрячими людьми. За честь можна прийняти смерть, бо безчестя гірше за смерть. У повчаннях батьків своїм синам чесність стоїть на першому місці: «жити по совісті, чесно, без обману», «чесно виконувати свій борг», «краще жити в чесній бідності, чим в багатстві несправедливому», «краще хліб з водою чим калач з бідою».

Заслуговує уваги справжній документ — лист присяги людини, що поступає на роботу маклером на Калашниковську хлібну біржу: «Я, ниже поименованный, обещаюсь и клянусь Всемогущим Богом перед Святым Его Евангелием в том, что по принимаемой мною обязанности маклера Калашниковской хлебной биржи города Санкт-Петербурга исполнять все предписанные и впредь предписываться могущие правила и оправдать сделанное мне доверие не по одному спасенью законных наказаний, а по чистой совести и в страхе Божьем; из пристрастия же, корысти, дружбы или вражды противно должности моей отнюдь не поступать; в чем целую слова и Крест Спасителя моего. Аминь. Санкт-Петербургской 2-ой гильдии купца биржевой маклер Калашниковской хлебной биржи А.М.Анциферов,

представлена системою духовних і матеріальних цінностей, соціальними нормами, традиціями, принципами стосунків між людьми, правилами поведінки. Культура в перекладі з латині - «обробка». Духовна культура – обробка душі, результат великої праці з вирощування духовності, прагнення і готовності людини прийняти дар вищого духовного життя. О. Олексюк визначає духовність як сутнісну якість людини, що втілює активне прагнення знайти найвищий смисл свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і тим самим прилучитися до духовного універсуму загальнолюдської культури. Духовність проявляється, в єдиному співбутті буття - у вчинку особистості, в якому вона є безпосереднім і відповідальним суб'єктом кінцевого для неї, а тому єдиного у своїй неповторності процесу життєтворчості. Дух і душа, на погляд вченої, - дві взаємодоповнюючі якісні форми, які характеризують внутрішньосуб'єктивне буття людини [4, с. 12].

Поняття «духовна культура» має давнє походження. Ще в період становлення Київської Русі сумлінне шукання правди склало сокровенну смислову глибину духовної культури її народу. Характеризуючи сутність світогляду східних слов'ян, доречно буде привести визначення св. Григорія Богослова: народ є збори тих, хто Бога почитає. Наші співвітчизники розглядали справи як серцевину і периферію, тобто розподіляли їх на дві категорії: головні, направлені на порятунок душі, і другорядні - всі інші турботи: «Шукайте ж раніше Царства Божого і правди Його, і це все прикладеться вам» (Мф. 6:33). Але слов'яни, спираючись на Святе Письмо, закликали з великою відповідальністю відноситися і до виконання другорядних справ: «Не відвертайся від важкої роботи і від землеробства» (Серах. 7:15).

Правда (істина, благо, правосуддя, справедливість) - одне з вищих понять Святої Русі. У народної свідомості зародився образ правдивої, прямодушної людини. Душа – божественна основа, життєве начало, умістилище духовної потенції і здібності до духовно-етичного вдосконалення. Людина повинна прожити життя гідно, по правді, бути терплячою, любити працю, без гомону піддаватися незгодам, які обрушуються із злості криводушного. Згодом, коли на її долю випадають почесті і багатство, людина забуває образу, яку її заподіяв криводушний, згадає, що колись вони були товаришами, і готова допомогти йому. Але моральне відчуття вимагає повного заспокоєння торжества правди – і криводушний гине жертвою власних розрахунків.

Правда – це перемога совісті в людині. Не всяка сила стоїть за правду, але всяка правда заявляє про себе силою. Не в силі Бог, а в правді, - як любив згадувати св. князь Олександр Невський. Правда наближається до людини у відчутті сили в момент рішення боротися з лихом. Правда вимагає стійкості. За неї треба стояти або бути розіпнутим на хресті. Жити правдиво означало виконувати етичний закон, який вважався вище за закон писаний, формальний. Істина не терпить неправди, брехні, інакше вона перестає бути істиною. Від цього бувають великі біди й нещастя, про що попереджають світські й духовні ритори: «Не пристойна безумному

достиганий студентом.

Ключевые слова: методика, кредитно-модульная система, студент, економіка, інформатика, тестирование.

Резюме. Запропонована методика використання кредитно-модульної системи навчання для проведення занять із студентами економічного профілю. Суть запропонованої методики полягає в чіткій регламентації всіх видів навчальної роботи студента з дисципліни, що вивчається, з визначенням рейтингових балів за кожний вид діяльності, організації модульних і підсумкових тестувань знань студентів, веденні електронного журналу для оперативного обліку досягнень студентів.

Ключові слова: методика, кредитно-модульна система, студент, економіка, інформатика, тестування.

Summary. The method of application of the credit-module departmental teaching for conducting of employments with the students of economic type is offered. Essence of the offered method consists of clear regulation of all types of educational work of student on the studied discipline with determination of rating marks for every type of activity, organization of testing of knowledge's of students the module and final, conduct of electronic magazine for the operative account of student's achievements.

Keywords: method, credit-module system, student, economics, informatics, testing.

Литература

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіно, І.І. Бабін. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. - 384с.
2. Бочарнікова В.М. Компонент рейтингової системи оцінювання знань, умінь та навичок студентів // Нові інформаційні технології навчання в учбових закладах України / 36. ст. Доповіді п'ятої Української наук.-метод. конф. - Одеса, 1997. - Ч. 1. - С. 202-204.
3. Шиян Н.І. Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі. - Полтава, 1998. - 90 с.
4. Шиян Н.І. Педагогічна ефективність технології модульно-рейтингового навчання в процесі підготовки майбутнього вчителя. // Збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова - Ч. 1. - К., 1998. - С. 89-94.
5. Триус Ю. В. Технологія використання рейтингової системи оцінювання навчальної діяльності студентів // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. - Випуск 26. - Черкаси, 2001. - С.141-151.
6. Цибко Г.Ю. Про різні підходи до навчання основ інформатики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / К.: НПУ. - 1998. - с.122 - 131.
7. Алексєєнко Т.А., Мишковська Т.Д., Сушанко В.В. Комплексний підхід до модульно-блочної організації професійної освіти // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. - Вип. 2. - К., 1995. - С. 9-16.
8. Ахметов Б.С. Педагогические основы построения информационной образовательной среды вуза. - Актобе: АГУ им. К. Жубанова, 2003. - 332 с.
9. Ахметов Б.С., Бидайбеков Е.Б., Казмагамбетов А.Г. Учет специфики методических систем обучения при построении информационной образовательной среды вуза // Вестник МГПУ. Серия информатика и информатизация образования. - М.: МГПУ. - 2003, №1 (1). - С.115-116.
10. Грішина І.М., Грішин І.Ю. Про досвід організації навчального процесу на основі кредитно-модульної системи навчання при вивченні дисциплін інформаційного блоку // III Міжнародна конференція «Стратегія якості у промисловості і освіті» (1-8 червня 2007 р., Варна, Болгарія): Матеріали. У 2-х томах. Том II. - Дніпропетровськ-Варна: Фортуна-ТУ-Варна, 2007. - С. 99-102.

Подано до редакції 12.04.2007

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДЕТСТВА В СИСТЕМІ ВЗАЙМОТНОШЕНЬ «ВЗРОСЛИЙ – ДЕТСКИЙ МИР»

*Деснова Ирина Сергеевна
аспірант*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Актуальность проблемы. В последние годы на государственном и международном уровнях осуществляется укрепление статуса ребенка в обществе, о чем свидетельствует появление международных документов об охране детства, повышении внимания к детской субкультуре, детскому творчеству. Определение конкретных условий и задач воспитания, моделирование воспитательного пространства с целью обеспечения самоопределения личности, духовного становления детей, подготовка их к самостоятельной жизни, взаимодействие семьи и общественных институтов – вопросы, составляющие современную международную и государственную политику. Ее основные положения отражены в Конвенции ООН о правах ребенка, Національній програмі «Діти України», «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті», законах України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Про охорону дитинства”. Одним из ведущих направлений «Базового компонента дошкольного образования» является направленность на реализацию принципа децентрализма, обеспечение жизнедеятельности ребенка как важной составляющей полноценного развития личности.

Цель статьи: проанализировать проблему детства в системе взаимоотношений «взрослый – детский мир».

Основное содержание статьи. На ранних этапах развития истории дети не изолировались от мира взрослых. И взрослые, и дети чувствовали себя в единстве с окружающей природой и всем миром.

В.Корнетов создал обобщенную модель воспитания в раннепервобытных общинах. О ребенке, который приходил в мир, не владея знаниями, представлениями о нем, не имея никаких умений и навыков, сформированных ценностных ориентаций, заботилась чаще женская половина общины: мать, ее сестра и другие женщины группы. Связь матери с ребенком было особенно тесной из-за длительного кормления материнским молоком (первые три-четыре года). За это время ребенок получал представления об окружающем мире, предметах, созданных людьми, учился использовать их по назначению, усваивал речь, родственные связи и собственное место в социальной структуре той группы, в которой он родился, правила общения, приобретал умения строить свои взаимоотношения как взрослые люди. Все представления, умения и навыки ребенок усваивал, подражая взрослым или под их непосредственным руководством. Первые формы воспитания переплетались с деятельностью по присмотру за ребенком, с его обслуживанием, с контролем за его поступками; они были тесно связаны с деятельностью, опыт которой передавался ребенку. В.Корнетов

structure of creative personality is examined and the specific of creative development of future music master opens up.

Keywords: «creative development», «style», «potential», «capabilities», «activity», «possibilities», «qualities».

Література

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: - М., 1984. – 11 с.
 2. Барышникова З.А., Романова Л.Л. Труд учителя музыки: художественно-педагогическое творчество // Педагогика. – 1995. - № 2. – С. 31-33.
 3. Коган И.М. Творческий поиск: энергомотивационный аспект // Вопросы психологии. – 1995. - № 6. – С. 9-19.
 4. Лисовская В.А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1984. – 16 с.
 5. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: Автореф. Дис. ... д-ра пед. Наук. – К., 1993. – 31 с.
 6. Кравчук П.Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования: Автореф. дис. ... д-ра филос. Наук. – М., 1992. – 32 с.
 7. Мельк-Пашаев А.А. Мир художника. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
 8. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вopr. Психологии, - 1994. - № 5. - С. 86 – 95.
 9. Москаленко В.Т. Творческий процесс музыкальной интерпретации (к проблемам анализа). – К.: Изд-во Киев. гос. конс., 1994. – 157 с.
- Рудницька О.П. Педагогіка загальна і мистецька: Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.
Подано до редакції 11.06.2007

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРА

*Гурова Олександра Миколаївна,
доцент кафедри менеджменту і маркетингу
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

Постановка проблеми. В Україні послідовно розширюється інноваційне поле наукових досліджень, які спрямовані на звеличення духу людини, її інтелектуальне й духовно-моральне зростання, визначаються нові, магістральні вектори розвитку людства через особливі підходи до розвитку «тонкого світу» - світу духовності. Наукові відкриття кінця ХХ ст. торують шлях у нове тисячоліття через синтез науки, релігії і філософії. У сучасних умовах постає важливим запровадження нових моделей менеджменту, врахування вітчизняної практики організації управління, забезпечення розвитку професіоналізму, організаційної та духовної культури менеджера, оскільки поведінка, виконавський і професійний рівень керівника організації безпосередньо впливають на якість послуг.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми культури менеджера присвячені наукові праці багатьох авторів (В.Андрущенко, С.Вітвицька, В.Зверева, І.Зель, І.Зязюн, Л.Карамушка, Н.Краснокутська, В.Кремень, Л.Матиленок, М.Михальченко, С.Ніколаєнко, В.Пасечник, А.Пригожий, С.Смірнов, В.Співак, К.Ушаков, Г.Цехмістрова, Н.Фоменко, Р.Шакуров, Е.Штейн та ін.), але духовна культура менеджера остається поза увагою сучасних дослідників. Складність та багатоаспектність проблеми зумовлює актуальність її наукового дослідження.

Метою статті є визначення специфіки духовної культури менеджера.

Вклад основного матеріалу. Культура - невід'ємний атрибут суспільства, виступає як засіб організації людської життєдіяльності. Вона

предметній діяльності, а й в процесі всього життя, регуляції як засобу самоствердження, самовираження та саморозвитку.

Узагальнюючи сучасні дослідження психологів та педагогів, ми виділяємо творчі якості особистості, які сприяють успіху в творчій діяльності і характеризують спрямованість особистості на науково-дослідницьку діяльність, її характерологічні особливості, творчі вміння:

1. Підсистема спрямованості: позитивне уявлення про себе, пізнання себе; творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів.

2. Підсистема характерологічних особливостей особистості: сміливість; готовність до ризику; самостійність; впевненість у своїх силах та здібностях; цілеспрямованість; вміння довести розпочату справу до кінця; працелюбність; активність.

3. Підсистема творчих умінь: проблемне бачення; здатність доказу оригінальних ідей; здатність до дослідницької діяльності; уявлення, фантазія; здатність до виявлення протиріч; вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; здатність до імпровізації

4. Підсистема індивідуальних особливостей: альтернативність мислення; точність; готовність пам'яті; асоціативність пам'яті; цілісність, синтетичність, самостійність сприйняття; пошуково-перетворюючий стиль мислення.

За таким підходом, на нашу думку, творчий потенціал майбутнього вчителя музики є сукупністю творчих якостей його особистості, деякі з них (творчі і індивідуальні особливості) мають подвійну дію: з одного боку – вони природжені, а з іншого – визначаються умовами навчання й виховання. Саме в цьому і полягає складність у розробці структури творчої особистості учня, яка повинна відображати як природжене, так і сформоване в її структурі.

Таким чином, творчі можливості, формуються і розвиваються в процесі діяльності. Творчі можливості відображають творчу сутність особистості, проявляються у творчій діяльності і відображають здатність особистості до нестандартних рішень стандартних завдань, до співтворчості. Творчий розвиток майбутнього вчителя музики здійснюється залежно від умов організації навчально-виховного процесу, потреб і інтересів студента.

Резюме. В статті аналізуються теоретичні основи творчості, розглядається структура творчої особистості, розкривається специфіка творчого розвитку майбутнього вчителя музики.

Ключевые слова: «творческое развитие», «стиль», «потенциал», «способности», «деятельность», «возможности», «качества».

Резюме. У статті аналізуються теоретичні основи творчості, розглядається структура творчої особистості, розкривається специфіка творчого розвитку майбутнього вчителя музики.

Ключеві слова: «творчий розвиток», «стиль», «потенціал», «здібності», «діяльність», «можливості», «якості».

Summary. Theoretical bases of creation are analysed in the article, the

констатирует полное отсутствие наказаний как специального метода воспитания: «ударить ребенка – обозначает осуществить недопустимый поступок» [4, с.38]. Дети с трех-четырёх лет начинали помогать женщинам в простых видах продуктивной деятельности (собирательстве и работах по домашнему хозяйству). Дети много играли в игры, которые имитировали продуктивную, семейную и ритуальную жизнь общин, способствовали физическому развитию, выработке навыков, необходимых в деятельности.

Характерной чертой детства в архаическом обществе является то, что оно обозначало не только стадию жизненного пути, сколько место в социальной структуре общества. Практически выжить мог только ребенок, который появлялся на свет после того, как предыдущий переходил на кормление другой пищей.

В этот период существовал обычай оставлять новорожденных детей на произвол судьбы. Он сохранялся длительное время. Почти все развитие цивилизации того времени (египтяне, индийцы, китайцы, греки, римляне) придерживались этого обычая.

Положение детей изменилось, когда люди начали добывать огонь, когда возникло первое общественное распределение труда. На первичном этапе существования общества основным фактором, влияющим на развитие ребенка было непосредственное участие детей в жизни взрослых: дети с младенчества приобщались к доступной для них деятельности, вместе со взрослыми были задействованы в труде, танцах, праздниках, некоторых ритуалах, то есть в разнообразных формах жизни народа.

По мнению Р.Алта, для воспитания детей на ранних этапах развития общества характерны такие черты: одинаковость воспитания всех детей и участие всех членов общества в воспитании каждого ребенка; всесторонность воспитания – каждый ребенок должен уметь делать все, что делают взрослые, и принимать участие во всех сторонах жизни общества; кратковременность периода воспитания – дети уже с детства знают те задачи, которые ставит жизнь, они рано становятся независимыми от взрослых. Целью воспитания было сделать детей участниками общественного продуктивного труда, передать им необходимый для этого опыт. Труд детей был природным явлением, которое возникало для удовлетворения общественной по своей природе потребности. Именно совместный труд со взрослыми и способствовал раннему формированию самостоятельности у детей, обеспечивал непосредственную связь детей со взрослыми и всей общиной, тем самым исключая другие формы связи ребенка и общества.

Структура общества во времена античности уже принципиально отличается. Ребенку так же, как и в первобытном обществе, отводится вспомогательное положение в обществе. Так, родительское право в Давней Греции предполагало возможную продажу своих детей в рабство при экономических трудностях. В Древней Спарте фактически остался неизменным обычай уничтожать недостаточно физически развитых детей. Воспитание мальчиков основывалось на культе здорового тела. Они воспитывались отдельно от семьи под руководством специальных

наставников. И.Кон так описывает особенности воспитания детей в Риме: «В Республиканском Риме основным механизмом воспитания детей, в частности у верхушки общества, была семья. Сначала ребенка воспитывала мать, потом отец, часто с помощью специальных воспитателей из числа рабов...» [2].

Концепция мира эпохи средневековья базировалась на идее фундаментального единства мира – природного и сверхприродного. Французский ученый-демограф Ф.Ариес утверждает, что авторы трактатов средневековья используют такую терминологию: детство и отрочество, молодость и юность, старость и сенильность [2].

Взгляды на ребенка в эпоху средневековья отличались видением его пластичности, податливости к воспитанию и влиянию среды. Любовь к ребенку в те времена не была самостоятельной моральной ценностью. Ребенок был отражением первородного греха, и его могла спасти только религия через воспитание, которое предусматривало принижение воли, подчинение родителям и духовным пастырям. Во времена средневековья общество не связывало свое будущее с детьми. В обществе этого времени доминировали тенденции ускоренного взросления детей, сокращения этого периода их жизни и раннего включения ребенка во взрослую жизнь.

Эпоха Возрождения характеризовалась изменением социально-исторических формаций. Гуманизм эпохи Возрождения очертил четкие изменения и в понимании периодов жизни, и в отношении общества к жизни и личности. Новая эпоха выдвинула новые педагогические идеи, что требовало поиска адекватных механизмов воспитания. Как утверждал Г.Корнетов, «В следующие столетия центр тяжести начал перемещаться в сторону индивида с его способностями и потребностями, желаниями и мотивами поведения» [4, с.139]. Просветители XVIII века желали построить общество, освободив его от средневековых запретов и религиозного догматизма.

По нашему мнению, и эпоха Возрождения, и эпоха Просвещения изменили отношение к детям в обществе. Отделение детей «в особенный центр создало зазор с миром взрослых» (А.В.Толстых) [9, с. 78].

Актуальными для современности являются идеи формирования личности ребенка С.Русовой. Особое место в педагогическом наследии С.Русовой занимает украинский ребенок, который по ее мнению «не особенно экспансивен, он чрезмерно обидчив и часто прячется от других своими переживаниями». Педагог обращает внимание на то, что необходимо понимать и учитывать эту особенность украинских детей: «К нему нужно подходить с лаской, привлечь его к себе уважением к его индивидуальности, необходимо пробудить его интерес, тогда проявится талантливая удача ребенка и отзовется ее глубокая чувствительность» [6, с.187].

С.Русова подчеркивает: „Младенец сразу становится продуктом, с одной стороны, собственной индивидуальности и непосредственного наследия, что в психологии называется процессом онтогенетическим, а с другой стороны, он рождается как продукт биологических и

особистості, її комунікативних якостей, стилю діяльності тощо.

На думку деяких науковців, безпосереднім фактором впливу на розвиток особистості є свідомі мотиви творчої діяльності, якості, які стимулюють ініціативу, творчу активність, формують передумови творчої діяльності, для творчого пошуку [3; 5; 7; 8]. Заслугує на увагу визначення творчої особистості та методу педагогічної самооцінки її творчих здібностей, які запропонував Н.В. Кічук. Творча особистість визначається ним як така, для якої характерна стійка, високого рівня мотиваційно-творча активність, що проявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, що дозволяє їй досягти прогресивних, соціально вагомих творчих результатів в одній або різних видах діяльності [5, с. 23].

В роботах В. Моляко, В. Москаленко дається інтегрований підхід до визначення творчої особистості. В. Москаленко запропонував структурний аналіз творчої особистості та її здібностей, які значною мірою сприяють творчій діяльності. Крім того, ним розроблені деякі форми, методи самовиховання творчої особистості в навчальній діяльності [8; 9].

За таких умов визначаються блоки мотиваційної спрямованості особистості на творчу діяльність, блоки інтелектуально-логічних, інтелектуальних, комунікативно-творчих здібностей, здатності до самоуправління та індивідуальних якостей, які значною мірою сприяють успіху у діяльності. Кожен блок містить певну кількість компонентів, які характеризують якості особистості у даному напрямі. Аналіз структури творчих здібностей, проведений вітчизняними дослідниками дозволив визначити основні їх компоненти [1; 2; 4; 9; 10].

Враховуючи таку структуру, для нашого дослідження ми виділяємо компоненти, необхідні для творчого розвитку майбутнього вчителя музики.

1. Одержання музичної інформації: здібність до сприйняття художнього мистецтва.
2. Опрацювання музичної інформації: здібність до логічного мислення в сфері музики, швидкого і широкого узагальнення об'єктів і дій, згортання процесу міркування; здібність мислити згорнутими структурами; гнучкість розумових процесів у музичній діяльності; потяг до яскравості, простоти, економичності і раціональності у розв'язанні завдань; здібність до швидкої і вільної імпровізації тощо.
3. Зберігання музичної інформації: пам'ять (узагальнена пам'ять на відношення, характеристики, схеми міркувань і доведень, методи розв'язання завдань і підходу до них).

Для дослідження процесу формування творчої особистості вводиться поняття творчих можливостей студента, які розглядаються як ті, що відображають індивідуальні особливості майбутнього вчителя музики і проявляють творчі якості його особистості. Водночас відзначимо, що творчі можливості це самостійна, динамічна система творчих якостей особистості з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається в творчій діяльності і забезпечує розвивальну взаємодію з оточуючою дійсністю. Творчі можливості особистості характеризуються не тільки в

Кравчук. Він показує, що ті люди, які досягли високих творчих успіхів, відрізнялися не тільки інтелектуальними, а й особистісними якостями, такими як наполегливість у завданнях, активність, організаторські здібності, вміння захищати результати своєї праці. Він наводить вихідні якості, що характеризують особистість, яка володіє творчим потенціалом: знання, здатність до самоосвіти, пам'ять, спостережливість, уявлення, скептицизм, ентузіазм, сміливість, фізичне здоров'я. За допомогою цих параметрів він надає етичну формулу творчих досягнень особистості [6, с. 17].

Психологічна структура творчої особистості будується за трьома вимірами. Це соціально-психолого-індивідуальний або „вертикальний” вимір, який реалізує відносини типу „суб'єкт – суб'єкт”; діяльнісний або „горизонтальний” вимір, в якому втілюються відносини типу „суб'єкт-об'єкт”; онтогенетичний або „часовий” вимір – за його допомогою характеризується рівень розвитку якостей особистості в цілому та окремих її властивостей, задатків і здібностей, він відповідає відносинам типу „суб'єкт – час” [3, с. 15].

На цій основі пропонується своєрідна ідеальна модель творчої особистості, яка включає перелік якостей особистості, схильної до творчої науково-дослідницької діяльності. Такий погляд на творчу особистість виключає можливість зведення її до якоїсь однієї якості (або обмеженої групи здібностей). У той же час запропонована ідеальна модель показує, що творча особистість – це дуже психологічне утворення, яке формується протягом тривалого часу в певних умовах і потребує комплексного підходу під час її вивчення та розвитку.

Не всі дослідники дають загальне визначення творчої особистості, а надають лише окремі специфічні її риси (інтелектуальні, характерологічні, властивості мотиваційної сфери тощо) і говорять про творчу особистість, якій ці риси в тій чи іншій мірі притаманні.

Через поняття творчого стилю діяльності або творчої активності трактують життя творчої особистості Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, В.Н.Козленко, П.Ф. Кравчук та інші. Так П.Ф. Кравчук, розглядає творчий потенціал людини як інтегрований прояв різноманітних якостей особистості і вважає, що творчу особистість визначає не тільки високий творчий потенціал, а й ступінь її активності в його реалізації. При цьому творча активність розглядається як пошукова та перетворююча діяльність особистості, що стимулюється ззовні.

З. Барішнікова пропонує для педагогічних досліджень враховувати творчі здібності особистості як синтез якостей і особливостей особистості, які характеризують ступінь їх відповідності певному виду навчально - творчої діяльності і зумовлюють її рівень [2, с. 32].

Особливе значення в актуалізації творчого потенціалу людини, на думку Арчажнікової Л.Г. [1, с. 8], мають саме особливості, які інтегрують у собі вплив внутрішніх і зовнішніх факторів. Зарубіжні дослідники з метою діагностики рис особистості використовують спеціальні опитувальники, які стосуються найбільш сприятливих для прояву активності особливостей

антропологических влияний, что называется процессом филогенетическим, который проявляется в близкой аналогии разных периодов духовного развития ребенка с развитием человечества на его пути от дикарства к культуре [, с.176-178].

Особенного звучания категория детства приобретает в педагогическом наследии В.Сухомлинского. Он подчеркивает, что «детство – наиболее важный период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, неповторимая жизнь» [8, с.15].

Важным для нашего исследования являются мысли выдающегося педагога-гуманиста Ш.Амонашвили: «С определенной точки зрения можно утверждать, что неповторимость каждого отдельного индивида определяется неповторимостью его миссии в жизни, обществе» [1, с. 12].

Л.Обухова, рассматривая детство как предмет психологического исследования, трактует его как «период, который длится от рождения до полной социальной и, отсюда, психологической зрелости; это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества» [5, с.14].

В русле нашего исследования заслуживает внимания нестандартный подход к пониманию пространства детства как «машины детства», выдвинутый в работе Е.Субботского «Ребенок открывает мир». Он толкует детство как «своеобразную машину, или организм, сложный...» [7, с. 187]. Ученый выделяет такие элементы «машины детства» как сумма знаний, умений, навыков, которыми на данный момент своего развития владеет ребенок, «плюс те возможности, которые ему даны от природы». «Общественная оценка способностей», - тут важным является то, какие способности ребенка в том или другом обществе считаются значительными, и как они измеряются. Следующий элемент «машины детства» - то, как сам ребенок оценивает свои способности. По мнению Е.Субботского, «то, как общество в личности родителей и педагогов оценивает возможности ребенка, это одно, а как он сам себя оценивает, это совсем другое».

Е.Кононко рассматривает период дошкольного детства как «этап возникновения и становления личности, закладывания ее ценностного фундамента, формирование первичных мировоззренческих представлений». Ученый отмечает значительные изменения во взглядах на личность, на ее становление в раннем онтогенезе за последнее столетие: «От восприятия ее суммы черт до реализации системного подхода; от взгляда на ребенка как на объект усвоения внешних влияний до утверждения его как субъекта жизнедеятельности; от признания приоритета одной из детерминант развития (биологической или социальной) к осознанию важности каждой из них и собственной активности личности как фундаментальной способности становиться и быть автентичным субъектом жизни» [3, с. 29].

Д.Фельдштейн понимает детство как сложный, самостоятельный организм, который является неотъемлемой частью общества, «Выступает как особенный обобщенный субъект разноплановых, разнохарактерных

отношений, в которых оно объективно ставит задачи и цели взаимодействия со взрослыми, определяя направления их деятельности с ним, развивая свой общественно значимый мир [10, с. 5].

Проблема детства, к которой последние годы обратилось множество ученых, волей обстоятельств потрясла человеческое общество, которое, наконец, начало осознавать требование повышенного внимания к детству вообще и к каждому ребенку в частности. Сегодня детство как социально-культурный феномен и особенно значимый возрастной период является предметом полидисциплинарного исследования, в связи с чем определились исторический, социогенетический, этнографический и психолого-педагогический аспекты его изучения (Ф.Ариес, В.Давыдов, И.Кон, В.Мухина, Д.Фельдштейн, Д.Эльконин, Э.Эриксон и др.) [2; 10]. В кругу ученых сегодня существует взгляд на детство как на самоценный, самобытный и неповторный период жизни личности. Результаты социально-психологических исследований последних лет (И.Бэх, А.Богуш, А.Капская, Е.Кононко, В.Кузь, С.Литвиненко, Т.Пониманская, Ю.Приходько, О.Сухомлинская, А.Савченко) [4] констатируют общее неблагоприятное положение детей в обществе. Несмотря на то, что защита прав детей в Украине регулируется целым рядом законов Украины («Об охране детства», «О предупреждении насилия в семье», «О государственной помощи семьям с детьми», Кодексом о браке и семье), правовая защищенность детства имеет более декларативный и показательный, чем практический характер.

Сегодня в Украине существуют значительные разногласия между научными подходами к детству как самоценности и реальным состоянием детей в обществе. Преодоление этих разногласий предусматривает создание обществом надлежащих условий для развития и жизнедеятельности каждого ребенка. Это, прежде всего, охрана жизни и укрепление здоровья детей, обеспечение соответствующего уровня материального благополучия, содержание образования и средства педагогического влияния.

Выводы. Таким образом, несмотря на то, что в современном обществе декларируется приоритет прав ребенка, к сожалению, на самом деле дети оказывались наиболее незащищенной социальной группой, которая снова игнорируется миром взрослых. Очевидной является сегодня проблема изучения детства с разнообразных позиций. Детство – наиболее важный период в жизни человека. Судьба любой нации, государства, сообщества в будущем будет зависеть от того, какими вырастут эти дети. Инвестиции, вложенные в детство сегодня, обязательно вернутся обществу сторицей: гуманизмом, демократией, гражданственностью, цивилизованностью.

Перспективу дальнейшего исследования видим в разработке технологии педагогического просвещения родителей.

Резюме. В статье рассматривается проблема детства в системе взаимоотношений «взрослый – детский мир». Несмотря на то, что в современном обществе декларируется приоритет прав ребенка, к

здібності кожного студента для того, щоб його віддача суспільству була якомога більшою і відповідала повною мірою його потенційним можливостям. Тому формування творчого потенціалу особистості є актуальним завданням кожного вищого навчального закладу. Це зумовлює розгляд творчої особистості та її структури.

У філософській і психолого-педагогічній літературі творча особистість характеризується як людина, межі творення якої охоплюють дії від нестандартного розв'язування простого завдання до створення об'єктивно нового в певній ситуації. Творча особистість характеризується специфічними особистісними якостями, а саме: рішучістю, мужністю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю, вмінням бачити далі того, що бачать її сучасники і що бачили її попередники [6].

Коган І.М., розкриваючи сутність творчого пошуку, концентрує увагу на мотиваційному аспекті. Творчу особистість він вбачає в людині лише внаслідок наявності у неї мотивів, енергії, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [3, с. 11]. Педагоги характеризують творчу особистість як людський індивід, який прагне до оригінальнішого, заперечує звичне і має високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх. Творча особистість, в їх понятті, є прогресивним елементом, який дає все нове [1; 4; 5]. Заслугує на увагу той факт, що спочатку дослідники вказують на характерні риси творчої особистості на підставі аналізу та узагальнення автобіографій, інших літературних джерел про визначних людей. Узагальнюючи ці дослідження, В. Лісовська пропонує перелік якостей творчої особистості, виділяючи перцептивні та інтелектуальні особливості особистості з великим творчим потенціалом, такі як: надзвичайна напруженість, висока вразливість, цілісність сприйняття, інтуїція, фантазія, вигадка, передбачення, великі за обсягом знання. Серед характерологічних властивостей творчої особистості виділяються: відхилення від шаблону, ініціативність, наполегливість, висока організація, працелюбність. Особливості мотивації діяльності полягають у тому, що творча особистість знаходить задоволення не стільки у досягненні мети творчості, скільки у самому процесі [4, с. 10].

Більшість дослідників стверджують, що творча особистість – це індивід, що володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального. Для творчої особистості потреба у творчості є життєвою необхідністю. Головним показником особистості, її найголовнішою ознакою є наявність творчих здібностей, що розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Творчі здібності пов'язані із створенням нового, оригінального продукту, з новими засобами діяльності.

Н.В. Кічук визначає творчу особистість через її характерні риси: готовність до дії, імпульсивність, незалежність суджень, почуття гумору, самобутність, критичний погляд, сміливість уявлення та мислення [5, с 16]. Такий підхід до визнання якостей творчої особистості поділяє П.Ф.

майбутнього вчителя музики усвідомити й розвинути свої здібності, особистісні якості, перш за все, ті, які будуть необхідними для її самореалізації, що пов'язана із майбутньою професійною освітою та науково-дослідницькою діяльністю.

Аналіз останніх досліджень. Необхідність розв'язання питання з формування творчого потенціалу особистості викликана незадовільним станом проблеми, окремі аспекти якої розкриті у теоретичних дослідженнях. Як цілісна інтегрована система особистість розглядається у працях В.П. Алексеева, Б.Г. Ананьева, Л.П. Буєвої, К.М. Волкова, І.С. Кона, О.М. Леонтьєва, та інших. Однак, творчій сутності цілісної особистості студента факультету естетичного виховання більшість науковців віддають або другорядне значення, або зовсім не розглядають її. Разом із дослідженнями самої проблеми творчого потенціалу приділяється певна увага таким проблемам: різноманітні питання теорії творчості; методологічні, теоретичні, соціологічні і інші аспекти її сутності і ролі в житті суспільства; структура, закономірності, психологічні особливості процесів, регуляція творчої діяльності на основі нормативного підходу. Значний внесок у розробку філософських та соціологічних аспектів теорії творчості зробили Г.С. Батищев, Г.А. Давидова, М.С. Каган, П.Ф. Кравчук, І.Т. Кучеря, Л.В. Сохань, В.А. Цапок, А.П. Шептулін, Є.А.. Шумілій та інші. Психологічні аспекти творчості розглядаються і в працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьова, С.Л. Рубінштейна та інших. Психолого-педагогічні проблеми формування творчої особистості висвітлено в працях Б.Г. Ананьева, В.І. Андреева, Д.Б. Богоявленської, С.М. Бондаренко, Р.М. Грановської, О.І. Кульчицької, Ю.А. Самаріна, С.О. Сисоевої, В.О. Сухомлинського, І.Ф. Талізної, В.С. Шубінського. У цьому плані на увагу заслуговують роботи американських вчених: Г.Дж. Бутчера, Ф. Беррона, К. Роджерса, А.. Маслоу, С. Медника, К. Тейлора, Е. Торренса.

Психолого-педагогічні фактори, що сприяють формуванню творчого потенціалу особистості, мотиви її творчої діяльності та розвиток творчої активності досліджувалися такими вченими, як І.С. Аверіна, Т.В. Галкіна, Ю.З. Гільбух, І.Б. Єрмолаєва-Томіна, Н.В. Козленко, П.Ф. Кравчук, В. Лісовська та інші.

На основі системного аналізу наукових джерел та узагальнення досвіду роботи з даної проблеми можемо констатувати, що існує протиріччя між рівнем теоретичної розробки питань формування творчого потенціалу особистості студента факультету естетичного виховання і об'єктивними вимогами сучасності. Це зумовило актуальність теми дослідження:

Метою статті є визначення специфіки творчого розвитку майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу статті. В наш час гостро постало питання про необхідність забезпечення всебічного розвитку особистості. Зник образ „типового” студента як „продукту” вищої школи. Науковцями переконливо доводиться, що необхідно виявляти і розвивати індивідуальні

собою, на самом деле дети являются наиболее незащищенной социальной группой, которая игнорируется миром взрослых. Именно поэтому очевидной является сегодня проблема изучения детства с разных позиций, поскольку детство – наиболее важный период в жизни человека.

Резюме. У статті розглядається проблема дитинства в системі взаємостосунків «дорослий – дитячий світ». Не дивлячись на те, що в сучасному суспільстві декларується пріоритет прав дитини, на жаль, насправді діти є самою незахищеною соціальною групою, що ігнорується світом дорослих. Саме тому очевидно є сьогодні проблема вивчення дитинства з різних позицій, оскільки дитинство – найважливіший період у житті людини.

Summary. In article the problem of childhood is considered in the system of vzaimootnosheniy «adult – child's world». In spite of the fact that in the modern company the priority of rights for child is declared, unfortunately, actually children are the most unscreened task force which is ignored by the world of adult. For this reason obvious there is today a problem of study of childhood from different positions, as childhood – the most essential period in the life of man.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Как живет, дети? – М.: Просвещение, 1986. – 197 с.
2. Ариес Ф. Возрасты жизни// Философия и методология истории/ Общ. ред. И.С.Кона. – М., 1977. – 246 с.
3. Кононко О.Л. Активність як провідна характеристика особистісного становлення дошкільника// Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. – К. - Житомир: Волинь, 2003. – Кн.1. – С.29-41.
4. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: Учеб. пособие для студ. пед. спец. и слушателей системы повышения квалификации работников образования. – М., 2004. – 180 с.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 167 с.
6. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн./ За ред. Е.І.Коваленко. – К.: Либідь, 2001. – 270 с.
7. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М., 1991. – 206 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977. – 540 с.
9. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической личности. – СПб., 2000. – 278 с.
10. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. – М., 1995. – 163 с.

Подано до редакції 22.05.2007

УДК [37.026:004]-053.6

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІЗ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

*Парховнюк Ганна Олександрівна
здобувач*

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Сьогодення висуває високі вимоги до підготовки спеціалістів, особливо майбутніх вчителів, які покликані вирішувати і проблему підготовки учнів до професійного самовизначення. Відтак, з метою підвищення якості підготовки студентів до профорієнтаційної роботи із старшокласниками, на етапі впровадження інформаційно-комунікаційних

технологій в освітній установі, необхідно визначити систему педагогічних умов такої підготовки майбутніх фахівців в галузі освіти. Предметом нашого дослідження є розробка моделі готовності студентів до профорієнтаційної роботи із старшокласниками.

Метою нашої статті є виділення системи педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів інформатики до профорієнтаційної діяльності із старшокласниками, з врахуванням яких надалі будемо проектувати дидактичну модель такої підготовки.

Розглянемо спочатку проблему моделювання.

Використання моделей в якості заміника слугує в теперішній час однією з головних ознак наукового підходу і в пізнанні, і в практичній діяльності.

Останнім часом дослідники у своїх роботах стали частіше вживати категорію «модель», розуміючи під нею спеціально сконструйовану для дослідження систему, яка відображає основні властивості об'єкта, що вивчається.

Відштовхуючись від джерел, можна сказати, що слово «модель» має походження від латинського "modus", що означає образ, міра, спосіб. Саме цими категоріями оперують дослідники, розкриваючи поняття "модель". Моделювання і модель – два взаємопов'язаних поняття. Модель слугує засобом дослідження, за допомогою якого здобуваються нові знання. Наприклад, зміст навчання конкретної навчальної дисципліни саме спеціально сконструйована модель відповідної науки і суміжних з нею, а також педагогіки і психології.

Так, В. А. Штофф під моделлю розуміє "систему, до підсвідомо уявляється або матеріально реалізовану систему, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт" [1]. Це означення моделі містить чотири ознаки:

- 1) модель - це система, яка уявляється підсвідомо або матеріально реалізована;
- 2) вона відтворює або відбиває об'єкт дослідження;
- 3) вона здатна заміщати об'єкт; 4) її вивчення подає нову інформацію про об'єкт.

Саме моделювання, як інструмент дослідження тих або інших педагогічних процесів, використовувався нами для характеристики як змістовної, так і процесуальної сторін навчання при формуванні змісту в системі вищої професійної освіти та частково, інформативної освіти майбутніх педагогів. Пошук шляхів обґрунтування структури і змісту системи сучасних наукових знань виявив необхідність використання методу моделювання.

Моделювання в теоретичному плані будується на теорії системного підходу і теорії складних систем. Тому, не порушуючи логіки дослідження, нам необхідно зупинитися на короткій характеристиці можливості використання в нашій роботі основних положень цієї теорії. Системний підхід являє собою методологічну орієнтацію на вивчення складних явищ,

інноваційні технології на практичних заняттях.

Перспективу дослідження ми вбачаємо в подальшій розробці інноваційних технологій під час формування художнього смаку майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки

Резюме. У статті розкривається методика формування художнього смаку майбутнього вчителя музики, окреслюються основні форми роботи зі студентами, спрямовані на розвиток адекватного сприйняття художніх творів.

Ключові слова: «художній смак»; «музичне мистецтво», «аналіз», «синтез», «дискусія», «індивідуальна бесіда».

Резюме. В статье раскрывается методика формирования художественного вкуса будущего учителя музыки, определяются основные формы работы со студентами, направленные на развития адекватного восприятия художественных произведений.

Ключевые слова: «художественный вкус»; «музыкальное искусство», «анализ», «синтез», «дискуссия», «индивидуальная беседа».

Summary. The method of forming of artistic taste of future music teacher opens up in the article; the basic forms of work are outlined with students from development of adequate perception of artistic works.

Keywords: «artistic taste»; «musical art», «analysis», «synthesis», «discussion», «individual conversation».

Література

1. Курлянд З.Н. Особливості професійного самовизначення та становлення Я-концепції майбутнього вчителя. // Наука і освіта. – 2003. - №4. – С. 95-100.
 2. Леви В. Вопросы психологии музыки // Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика / Ред. – сост. Л. М. Гинзбург. – М.: Музыка, 1975. – С. 512–517.
 3. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
 4. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 383 с., черг., нот. ил.
 5. Рудницька О.П. Педагогіка загальна і мистецька: Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.
- Подано до редакції 17.05.2007

УДК 377

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Гуров Юрій Сергійович
доцент кафедри теорії, історії музики
та гри на музичних інструментах

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Глобальні перетворення відбуваються у системі освіти нашого суспільства. Швидка зміна новітніх технологій в усьому світі, інтелектуалізація праці, гуманізація та демократизація сучасного суспільства, розвиток різноманітних контактів між західноєвропейськими народами зумовлюють зростання соціальної ролі особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, здатної до плідної, продуктивної праці, тобто особистості творчої, неординарної.

У зв'язку з цим змінюється сам підхід до освіти, який передбачає суттєві інновації у ланці вищої, що повинні забезпечити таку професійну підготовку, яка б гарантувала сприятливі умови для творчого розвитку особистості студента. Тому педагог повинен сприяти та допомагати

найкращих зразків музичних творів, та був зрозумілим студентам. Спеціально підібраний високохудожній, простий репертуар, який відображав конкретні художні образи і мислі у значній мірі сприяв свідомою та емоційному його виконанню. Твори, що знаходилися в репертуарі повинні були також відповідати якостям, що сприяють не тільки вокальному, але й художньому розвитку студентів.

У своїй практиці ми звичайно використовували визначену методику роботи, яка активізувала мислення студента, уяву та «бачення». Таким чином, після ознайомлення із твором ми аналізували поетичний текст та музику, встановлювали їх спільність, визначали характер музичних образів, логічні акценти й кульмінації, тобто окреслювали художньо-виконавчий малюнок. Виявляючи важкі місця, ми розроблювали спеціальну методику роботи з ними. Аналіз й виконання твору вимагав від студента використання теоретичних та художньо-виразних знань на практиці, що змушувало його проявляти творчу ініціативу та емоційну чутливість. Для кращої активізації цих проявів ми користувалися виразною декламацією тексту, вигадуванням монологів під час вступів, програвів, показом окремих фраз та ін. На наш погляд жанрове різноманіття репертуару допомагало студенту краще проявити та розвинути художній смак.

Метою третього циклу (посткомунікативного) формувального експерименту була перевірка результативності обраного нами напрямку формування художнього смаку майбутнього учителя музики. Залучення студентів до різноманітних форм музично-творчої діяльності склало основу методики формування художнього смаку майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки. Розроблена методика передбачала стимулювання творчого пошуку; формування імпровізаційних вмій та навичок; розвиток творчої ініціативної активності, що визначається змістом самодіяльності; розвиток здатності до організації професійної діяльності відповідно до законів гармонії та краси.

Виступи вокального ансамблю студентів на концертах були однією з найважливіших умов формування художнього смаку майбутнього вчителя музики та активізації його творчої діяльності. Підготовка до відкритих концертів давала нам велику можливість у розвитку художнього смаку студентів. Студенту, який не має професійного голосу та артистизму, але має порівняно невелику вокальну підготовку, було потрібно провести велику підготовчу роботу перед виходом на сцену, яка включає до себе вміння

Таким чином можна підкреслити ті основні завдання які ми ставимо перед собою у питанні розвитку художнього смаку студента: досягати творчого засвоєння знань з предмета; вміти використовувати здобуті знання у всіх сферах його професійної діяльності (практика у школі, робота з вокально-хоровим колективом, позакласна робота, сольні виступи та ін.); навчити творчо оволодівати методами дослідження сучасної вокальної науки – вміти використовувати свої знання та літературу для методичних повідомлень, докладів та дипломних робіт; своїм особистим прикладом навчити студента творчому ставленню до праці вчителя; застосовувати

як цілісних систем, так і на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину. Серед філософських робіт своєю оригінальністю і детальною досліджень проблеми виділяються роботи В.Ф. Ломова [2]. В них відзначається, що реалізація системного підходу не є простим викладенням даних, які накопичуються в різних областях науки, а дійсна задача, яка полягає в тому, щоб зрозуміти закономірні зв'язки між цими даними.

Звертаючись до філософських робіт, відзначимо, що з загальнофілософських позицій системний підхід – це напрямок методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об'єктів або систем цих об'єктів. Сутність системного підходу розглянута в ряді фундаментальних робіт як філософів, так і педагогів. Систему зазвичай визначають як єдине ціле, яке складається з пов'язаних між собою елементів і має в собі інтегровані властивості та закономірностями. В останні роки розглянутий метод знаходить широке застосування в різних областях науки і практики.

Природно, що системний підхід знайшов саме широке застосування в дослідженні педагогічних проблем. Вже в роботах таких корифеїв педагогіки як Ю.К.Бабанський [3], С.І.Архангельський [4], Н.Ф.Талізін [5], Н.В.Кузьміна [6] і багатьох інших цей метод використовується в найрізноманітніших дослідженнях.

У цьому плані система - це сукупність властивих їй елементів. Як справедливо відзначає Ю.К. Бабанський, "моделювання в педагогічних дослідженнях виступає як вища й особлива форма наочності, як засіб впорядкування інформації, що дозволяє більш глибоко розкрити сутність досліджуваного явища" [3]. При цьому ведучою задачею системного підходу є підвищення ефективності роботи навчального закладу як єдиного цілого, в нашому дослідженні - при проектуванні змісту сучасних інформаційних знань у системі вищої педагогічної освіти.

Аналіз вітчизняних робіт з педагогіки дозволяє зробити ряд загальних висновків про сутність системного підходу стосовно предмету нашого дослідження – розробці моделі готовності майбутніх вчителів інформатики до профорієнтаційної діяльності із старшокласниками, а саме формування в них професійного самовизначення.

Модель характеризується:

- 1) формуванням цілей і встановленням їхньої ієрархії за значимістю;
- 2) одержанням максимального ефекту в кінцевому результаті, який пов'язаний із досягненням поставлених шляхом порівняльного аналізу альтернативних шляхів і вибору оптимальних методів;
- 3) якісною оцінкою цілей і засобів їхнього досягнення.

Отже, переходячи до моделювання, відзначимо, що моделювання в нашому випадку проводилося на трьох рівнях - методологічному, теоретичному і прикладному. На першому з цих рівнів було розроблено концептуальну модель, на другому і на третьому - нормативну модель змісту сучасних наукових знань у системі вищої педагогічної освіти. В якості теоретичної виступає педагогічна модель, під якою нами розуміється

система, яка аналогічно відбиває педагогічні процеси, та залежності по мірі їх розкриття, які зумовлені цілями і задачами дослідження. Зазначена модель є засобом одержання нової інформації про педагогічну систему, яка розвивається.

Таким чином, ми будемо нашу модель на загальноприйнятих позиціях розуміння системи.

Педагогічне моделювання в динаміці покликане відбити зв'язки і відносини між об'єктами, що входять у педагогічну модель, представляє процес формування навчальної діяльності студентів розгорнутим у часі як поступальний рух студента по відповідній програмі. Модель, яку ми конструюємо, є результатом спроби вирішити проблему подолання негативних наслідків вузівської підготовки, що не приділяє належну увагу підготовці майбутніх вчителів інформатики до формування професійного самовизначення старшокласників.

Під моделлю педагогічної системи і системи підвищення кваліфікації ми розуміємо учбово-методичний комплекс, який вирішує задачі самоосвіти, самовиховання і саморозвитку студентів педагогічних вузів.

Як головну мету методики проектування такої моделі готовності студентів до формування професійного самовизначення старшокласників ми визначили: швидке індивідуальне просування студента в оволодінні навчальним спецкурсом «Формування професійного самовизначення старшокласників у процесі вивчення інформатики» (відповідні знання, уміння, навички, особистісні якості) за рахунок активно сформованої навчальної діяльності.

Виходячи з логіки дослідження, визначена наступна система педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя інформатики до формування професійного самовизначення старшокласників: цільове і критеріальне забезпечення процесу підготовки майбутнього вчителя інформатики до формування професійного самовизначення старшокласників; змістовне забезпечення цього процесу, тобто добір і структурування відповідної освітньої програми; процесуальне забезпечення підготовки майбутнього вчителя інформатики до розвитку професійного самовизначення старшокласників (проектування й організація діяльності викладача і студентів); методично-технологічне забезпечення цього процесу.

З урахуванням єдності всіх цих педагогічних умов проектувалася і дидактична модель підготовки майбутнього вчителя інформатики до формування професійного самовизначення старшокласників, яка включає цільовий, критеріальний, змістовний (освітню програму), процесуальний, методичний компоненти.

Як відзначають М.Г. Гарунов, П.И. Підкасітий [7], Л.М. Фрідман [8], підготовку фахівців через дидактичну систему визначають дидактичні принципи, які в цій системі виступають в єдиному складі, створюючи деяку концепцію.

В зв'язку з цим, ми спиралися не тільки на загальнодидактичні принципи, але і на виділені цими авторами принципи дидактики вищої

Такі вправи окрім м'язового завдання включали й емоційне, що швидко активізувало нервову систему, інертність якої ми повинні були подолати для виконання наступних ускладнених завдань. Розвитку слухових відчуттів майбутніх вчителів музики сприяло включення до занять вправ без підгравання мелодії, спів творів без супроводу, спів в ансамблях та постійне привертання уваги студента до власного слухового контролю. Для розвитку м'язових відчуттів, які виникають під час співу від резонаторних, вібраційних та дихальних явищ, ми використовували зазначені методичні прийоми: німого звучання приводив студента до відчуття головного резонування; позіху – до відчуття округлення звука за свободи горла; співу «ніби з грудей» – до грудного резонування; «відправлення звука вперед» – до руху дихального струменя та ін. В залежності від необхідності активізації роботи того чи іншого органу ми зуміли активізувати відчуття, які допомагали нам формувати вокальні навички.

Формування художнього смаку передбачає й розвиток уяви студентів, яка допомагала нам під час роботи не тільки із вокальною технікою, але й з образом художнього вокального твору. На заняттях ансамблю ми постійно намагалися пробудити уяву студентів, використовуючи яскраву образність. Наприклад, рекомендації вокального вдиху прийомом «понохати квітку», при фонації округлити тіло у роті, відчути радість під час співу та ін. допомагали активізувати роботу голосового апарату майбутнього вчителя музики. Ми спонукали студентів уявити, побачити «внутрішнім зором» реальний образ, ясно уявити, до кого та чому вони звертали слова твору, уявити ситуацію, відображену у цьому творі. Таким методичним прийомом ми розвивали уяву, необхідну для творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

Ми використовували такі методичні прийоми, які активізували волю студентів та допомагали досягти позитивних результатів у формуванні художнього смаку майбутніх вчителів музики. До них ми відносимо вимогу обов'язкового виконання студентом правильних м'язових дій під час співання – форми роту, стану язика, артикуляції, співацького дихання. Виконання цих дій є проявом волі студента. Досягти цього, нам часто допомагав метод копіювання особистого прикладу. Нами була підібрана система вправ, метою якої було активізування в'ялих органів голосового апарату на staccato, marcato, тверду атаку, а також вправи на підбір відповідних приголосних у словесних текстах. Під час вибору матеріалу для таких студентів ми враховували їх психіку та побудову голосового апарату. Спроможність до здійснення завдання, його ясність та усвідомлення допомагали студентам досягти позитивних результатів та вселяли впевненість у свої сили. На заняттях вокального ансамблю ми намагалися бути терплячими, тому що спокійний тон роботи педагога, його вказівки і поради заохочують студентів до активної творчої діяльності, сприяють проявам співацьких навичок і художньої виразності.

Фундаментом для розвитку художнього смаку студентів у вокальному ансамблі є репертуар, тому дуже важливим є те, щоб він складався з

дивитись на оточуючий світ очима іншого індивіду, вміти приймати близько до серця найтонші порухи його душі, зробити їх своїм особистісним інтересом, потребою власної індивідуальності.

Основним прийомом у формуванні емоційної сфери майбутніх вчителів музики ми вважаємо музично-перцептивний прийом, сутність якого полягала у прослуховуванні спеціально відібраних музичних творів. Сприйняття музичного твору – не дзеркальний акт його відображення, а глибоко індивідуальний творчий процес, який залежить від багатьох суб'єктивних факторів. На відміну від наукового пізнання, що не допускає багатозначності, художнє сприйняття ґрунтується на іншій основі.

При регулярному зверненні до музичної творчості значно зростає роль самостійного втілення задуму, посилюється прагнення до рівності об'єктивного та суб'єктивного моментів теми, стає гнучкішою гра уяви, значно збільшується кількість музичних асоціацій, естетичних оцінок, підвищується рівень художньо-музичної реалізації теми. Таким чином, акцентоване педагогічне керівництво музичною діяльністю, органічний зв'язок сприйняття і творчої діяльності дозволяє студенту поступово засвоювати елементи художньо-музичної оцінної діяльності, вдосконалювати власні творчі здібності.

Звернення до рефлексивного потенціалу студентів та думки референтної групи сприяло формуванню толерантності суджень, закріпленню впевненості у самоцінності кожної думки та вмінні захищати свою позицію у культурному діалозі. Створенню стійких соціокультурних форм художнього смаку студентів сприяло їх включення до різноманітних форм навчально-виховної роботи учбового закладу.

Питання розвитку та активізації художнього смаку є актуальним на факультетах мистецтв, через те, що художні переваги наших студентів не завжди відповідають професійним вимогам, які постають перед майбутнім вчителем музики. На практичних заняттях з вокальним ансамблем ми вважаємо можливим розвивати та активізувати художні смаки студентів, намагаючись дійти у цьому позитивних результатів шляхом: прищеплення вокально-технічних навичок; роботи з репертуаром; сольних виступів у концертах; роботи у студентській науковій спілці; практичної діяльності з постановки голосу зі студентами молодших курсів; співу художніх творів із власним музичним супроводом; використання інноваційних технологій на заняттях вокального ансамблю.

Увага студента на заняттях вокального ансамблю залежала від того, наскільки ці заняття були продумані у плані методики та їх організації. Це створювало творчу атмосферу роботи. Наші пояснення та поставлені перед майбутнім вчителем музики завдання повинні були бути зрозумілими, доступними та конкретними. Спокійна ділова атмосфера була обов'язковою вимогою до виконання завдань, що мобілізували та розвивали увагу, без цього успішне засвоєння навички було неможливим. Для зосередження уваги на початку занять ми використовували нескладні розспівані вправи, часто із складним конкретно-смісловим текстом чи підтекстом.

школи: орієнтації вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця; забезпечення неперервності освіти; інформатизації і технічного забезпечення освітнього процесу; відповідності змісту вузівської освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки; оптимального поєднання різних форм організації навчального процесу; раціонального застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців; професійно-творчої спрямованості підготовки фахівців; відповідності результатів підготовки фахівців вимогам, запропонованим конкретною сферою їхньої професійної діяльності.

Підготовка вчителів інформатики до формування професійного самовизначення старшокласників – складний та багатокроковий процес, проте на практиці цю проблему будемо вирішувати в курсі інформатики. В змісті дисциплін, які вивчають студенти факультету математики та інформатики педагогічних спеціальностей основна увага приділяється формуванню в майбутніх вчителів інформатики техніко-технологічних знань та вмінь. Підготовка майбутніх вчителів інформатики неможлива без врахування психолого-педагогічних особливостей розвитку особистості студента, особливостей його психічного розвитку та потреб, шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності, зокрема самостійної роботи.

Системоутворюючим компонентом системи методичної підготовки є курс "Методика навчання інформатики", вивчення якого має за мету формування інформаційної та методичної культури майбутнього вчителя інформатики.

При вивченні соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних і природничо-наукових дисциплін комп'ютер використовується дуже рідко, і тому знання й уміння, отримані на заняттях з дисциплін по інформатиці не знаходять свого застосування в майбутній професійно-педагогічній діяльності. Як наслідок, закінчивши вищий навчальний заклад, майбутні вчителі готові до використання комп'ютера в професійно-педагогічній діяльності з дидактичною метою, а саме для формування інформаційно-комп'ютерної грамотності старшокласників, але не підготовленими для використання можливостей комп'ютера та новітніх інформаційних технологій для формування професійного самовизначення старшокласників, свідомого вибору ними правильного майбутнього життєвого шляху. Це актуалізує проблему підготовки майбутніх вчителів інформатики до формування професійного самовизначення старшокласників.

Означену проблему можна розв'язати двома шляхами:

1) готувати вчителів тільки через базові дисципліни, які викладаються в педвузі, та профільні дисципліни, вказуючи профорієнтаційні можливості новітніх інформаційних технологій;

2) через спеціальну підготовку, основу якої складає спецкурс.

Перший шлях пов'язаний із труднощами, які обумовлені недосконалою інформаційно-комп'ютерною підготовкою викладачів вищої школи. Тому доцільно віддати перевагу спеціальній підготовці майбутніх вчителів інформатики до формування професійного самовизначення

старшокласників.

Резюме. В статті розглянуто теоретичні, методологічні підходи до розробки дидактичної моделі підготовки майбутніх вчителів інформатики до профорієнтаційної роботи із старшокласниками. Виділено систему педагогічних умов, які покладено за основу проектування моделі підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя, дидактична модель, педагогічні умови.

Резюме. В статье рассмотрены теоретические, методологические подходы к разработке дидактической модели подготовки будущих учителей информатики к профориентационной работе со старшеклассниками. Выделена система педагогических условий, которые положены за основу проектирования модели подготовки специалистов в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя, дидактическая модель, педагогические условия.

Summary. The article describe the theoretical, methodological approaches to development the didactical model of preparation to professional orientation with schoolboys of the senior classes. The author is selected the system of pedagogical conditions which are fixed as a basis of designing of model for preparation the experts in a higher educational institution.

Keywords: preparation of the future teacher, didactic model, pedagogical conditions.

Література

1. Штофф В.А. Введение в методологию научного познания. - Л., 1972. -С. 87.
2. Ломов Б.Ф. Научно-технический прогресс и средства умственного развития человека // Психологический журнал, № 6, 1985. - С.8-28.
3. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.
4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его основные закономерности и методы. - М.: Высшая школа, 1980. - 368 с.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во МГУ, 1975. - 343 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990. - 119 с.
7. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. - М.: Педагогика, 1980. - 239 с.
8. Фридман Л.М. Моделирование в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. - М.: Педагогика, 1982. -С. 73-86.

Подано до редакції 22.06.2007

студенти усвідомили, що цей факт не є показником якості та сформованості художнього смаку. Саме вмінню доказово аргументувати свої думки з приводу музичного твору потрібно навчитися. Музичний досвід можна якісно обмежити, завдяки цій властивості ми можемо проводити педагогічне керівництво якісним та кількісним наповненням музичного досвіду особистості. Фактичні данні доводять те, що цей процес відбувається під час насичення художньо цінними музичними враженнями, а також під час оптимальної повторюваності цих вражень [4].

На практичних заняттях з вокальним ансамблем ми підводили студентів до думки про те, що оцінювальна діяльність художньо-естетичної значущості у процесі професійної підготовки повинна засновуватися на чіткому розумінні критеріїв відбору музичного твору. На наших заняттях ми обмінювалися думками зі студентами з метою визначення комплексу критеріїв оцінювання музичного твору, для виконання цього виду роботи дуже корисними були метод «мозкової атаки» і метод ключових запитань. Ми заохочували студентів до осмислення та роздумів з приводу того, що може стати критерієм відбору гарного чи поганого твору.

Відомо, що сприйняття і спостереження за музикою здійснюють великий вплив на підвищення рівня сформованості художнього смаку. На наших заняттях з вокальним ансамблем ми часто використовували метод спостереження за музикою та метод установки на прослуховування музичного твору, де ми вчили студентів спостерігати та аналізувати прослухане [3].

Використання методу передбачення та прогнозування сприяло розвитку вміння більш об'єктивно оцінювати музичний твір. Так, студенти на початку прослуховування певного твору намагалися передбачити його кульмінацію, завершення та головну ідею, тобто їм було запропоновано правильно передбачити те, що закладено у твір мистецтва. Такий вид роботи прищеплював вміння стратегічно і тактично передбачувати необхідність у створенні певного твору мистецтва. Він також сприяв розвитку інтуїції та стратегічного художнього мислення. Передбачувати означає відображати можливу дійсність, яка характеризується системою певних факторів. Передбачення дає можливість зменшити ступінь невизначеності під час створення хітів сезону. Будь-яке передбачення засновується на прогнозуванні, метою прогнозу є здобуття науково обґрунтованих варіантів тенденцій розвитку чи змін керованого об'єкту. Навчившись робити прогнози, майбутні вчителі музики зможуть передбачувати напрями того чи іншого музичного жанру, таке вміння надасть можливість спрямовувати розвиток художнього смаку їх майбутніх вихованців належним чином.

Вплив музичного твору на слухача великою мірою залежить від виконавця, розвитку в нього емпатії, тобто здатності відчувати іншу людину. Виконавець лише тоді пройметься настроєм музичного твору, глибоко усвідомить вчинки героїв, якщо він сам може активно відгукуватись на явища оточуючого світу. Співпереживати – це означає не лише вміти розділити з іншими свої почуття, настрої, страждання, а й

та адекватно сприймати художній твір, а також розвитку вміння образно узагальнювати та емоційно співпереживати його. Зазначений вид роботи був спрямований на формування здатності здобувати естетичну насолоду від художньо-значущого, також він розвивав вміння відчувати єдність форми і змісту художнього твору, що є необхідним для становлення професійних вмінь майбутнього вчителя музики сприймати, аналізувати та оцінювати художній твір. Використання методу інверсії допомагало стимулювати членів групи до переформулювання проблеми з метою осмислення, змушуючи майбутніх вчителів музики звертатися до діалектики аналізу та синтезу. Стимулюючи інтерес до формування художнього смаку і розвитку адекватного сприйняття художніх творів, ми відвідували музичні вистави і концерти, а також переглядали відеозаписи відомих опер та балетів з використанням мультимедійного екрану.

Метою другого (комунікативного) циклу наших занять було формування стійкого інтересу до предмета художньої творчості, створення умов для набуття студентами вміння визначати критерії правильного оцінювання музичних творів, а також здатності проводити ретельний аналіз музичного твору. Отже, головними завданнями даного циклу були: розвиток аналітичних вмінь та навичок, що сприяють розкриттю образного змісту музичного твору; усвідомлення ролі й значення засобів музичної та виконавської виразності; навчання аргументованим оцінним судженням за допомогою вибору обґрунтованих словесних засобів.

Комунікативний цикл методичної роботи характеризувався використанням таких форм роботи зі студентами як: практичні заняття з вокальним ансамблем, практика роботи за комп'ютером з використанням музично-прикладних програм, обмін думками, робота з науковою літературою. Серед методів, які ми використовували на заняттях, слід зазначити: метод створення установки на прослуховування музичного твору, метод спостереження за музикою, метод відбору музичного твору, метод вільних асоціацій, метод самовдосконалення та самовиховання, емоційно-смісловий, порівняльний, структурний та виконавський аналіз, метод тематичного добору, метод художньо-виконавського аналізу, методу «мозкової атаки», методу оцінного аналізу [5].

Для того, щоб студенти після завершення наших занять з вокальним ансамблем могли пізніше оцінити розвиток власного художнього смаку, ми запропонували їм завести щоденники вражень, де майбутні вчителі могли висловлювати свої враження про відвідування вистав, концертів, прослуховування музичних творів різних за жанром, перегляд опер і балетів за допомогою відеозаписів, про власне виконання вокальних та інструментальних творів. Використання різних за характером словесних засобів, адекватні відгуки про прослухані та переглянуті художні твори свідчили про поступове підвищення рівню сформованості художнього смаку. Використання методів переконання, методу особистої аналогії і ключових запитань дали можливість майбутнім вчителям музики зрозуміти, що судженнями «сподобався» чи «не сподобався» можна лише виявити факт набуття задоволення чи незадоволення від сприйняття творів,

УДК 371

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Пономарёва Елена Юрьевна
кандидат психологических наук, доцент, проректор по научно-педагогической работе

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Актуальность проблемы. Необходимость реформирования системы образования Украины, её усовершенствование и повышение качества является важнейшей социокультурной проблемой, которая в значительной мере обусловлена потребностями формирования благоприятных условий для индивидуального развития человека, его социализации и самореализации. Стремительный научно-технический прогресс, ускорение темпов общественных преобразований определяют необходимость совершенствования и интенсификации различных сфер профессиональной жизни человека и, прежде всего, интенсификации процессов учения и усвоения знаний. Различные авторы понимают по-разному интенсификацию обучения: одни делают акцент на увеличение объема усваиваемого материала, другие - на сокращение времени усвоения, третьи - на уменьшение затрат психических ресурсов человека при возрастании объема учебного материала. В ряде смежных наук (педагогике, психологии, эргономике) ведется поиск способов обучения, которые позволили бы повысить темпы обучения, не снижая его качества. В литературе достаточно широко рассмотрены психологические качества, психические процессы и состояния студентов в ходе интенсивного обучения. Гораздо реже обсуждаются особенности деятельности и личности педагога, реализующего интенсивное обучение. Между тем от личности педагога зависит замысел и методы интенсивного обучения, установка на активизацию разных сторон психического развития студентов.

Учёными рассматривались разные аспекты интенсификации обучения. В.В. Давыдов в своей теории предлагал укрупнять единицы усвоения учебного материала, говорил о целесообразности устранения повторов в учебных программах, что обеспечивает экономию учебного времени, ускоряет процесс усвоения программного материала и даёт возможность ввести в обучение дополнительные необходимые для обучающихся разделы учебных предметов. Л.В. Занков предлагал строить обучение на высоком уровне трудности и с использованием быстрого темпа усвоения, что стимулирует общее развитие обучающихся. П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина внесли вклад в интенсификацию умственного развития учащихся. Ю.К. Бабанский отмечал большое значение баланса расхода психологических ресурсов субъектов учебного процесса. Болгарский учёный Г. Лозанов предложил пути интенсификации, усиливающие эмоциональную, мотивационную, перцептивную, мнемическую стороны психического развития обучаемых, что обеспечивает эффект ускорения обучения. Данная система обучения,

названная им суггестопедической, строилась на основе суггестии (внушения) обучающимся уверенности в своих неиспользованных еще резервах развития. Г.А. Китайгородская называет три психолого-педагогических принципа интенсивного обучения (первый - глобальный подход при овладении деятельностью, второй - косвенное целеполагание (двуплановость), третий принцип - индивидуальное обучение через групповое). В настоящее время возникают новые возможности развертывания идей интенсивного преподавания в русле акме-ориентированного обучения (С.А. Анисимов, О.С. Анисимов, П.В. Беспалов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Л.А. Галицкая, Р.Л. Кричевский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Ю. Панасюк, В.В. Петрусинский, И.Н. Семенов, Е.А. Яблокова и др.). Мобилизация резервов психического развития осуществляется за счет мотивационных установок обучающихся и построения дидактических систем, раскрывающих способы движения к вершинам профессионализма и зрелости личности обучающихся.

Цель данной статьи – определить психологические особенности деятельности и личности педагога, осуществляющего интенсивное обучение, рассмотреть влияние разных подходов при осуществлении интенсивного обучения на профессионально важные качества личности педагога; рассмотреть психологическое содержание разных подходов в интенсивном обучении; выявить особенности осознания преподавателями профессионально важных качеств личности педагога, необходимых для реализации разных подходов в интенсивном обучении.

Анализ литературных источников позволяет определить профессионально важные качества личности педагога, востребованные при реализации педагогических технологий и при осуществлении гуманистического, субъект-субъектного подхода в интенсивном обучении. При реализации технологического подхода акцент ставится на такие профессионально важные качества педагога, как прогнозирование, способность к проектированию и управлению видами деятельности учащихся. При реализации гуманистического подхода акцент ставится на такие профессионально важные качества, как эмпатия, принятие другого человека, интуиция, импровизация. Выявлено своеобразие профессионально важных качеств личности педагога в зависимости от условий интенсивного обучения. При анализе технологического подхода в интенсивном обучении влияние педагогических задач на профессионально важные качества личности опосредуется педагогической деятельностью, при анализе гуманистического подхода влияние педагогических задач на качества личности педагога выступает как прямое и более очевидное. На наш взгляд, повышение осознанности педагогами качеств, профессионально необходимых при использовании интенсивной формы обучения, существенно влияет на формирование этих качеств. Технологический подход в интенсивном обучении применяется там, где необходимо ускорение усвоения и закрепления достаточно большого объема знаний и умений, совершенствование форм контроля знаний учащихся. Технологический подход в обучении проявляется, в частности, в

творчої діяльності та процесу формування художніх смаків майбутніх учителів музики було розроблено комплекс занять. У роботі провідне місце займала виконавська діяльність у вокальному ансамблі, що найкраще відповідає психологічній природі студента, який прагне виразити своє власне «Я» [1], ствердити, з одного боку, свою належність до певної соціальної групи та, з іншого – захистити свою індивідуальність та неповторність.

Форми і методи роботи обирались з урахуванням творчого здобутку педагогів у галузі естетичного виховання (Б.Брилін, Л.Коваль Є.Крупнік, В.Леві, В.Мозгот, С.Таллін [2] та ін.).

Методична робота з формування художнього смаку майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки складалася з трьох циклів: передкомунікативного, комунікативного та посткомунікативного.

Метою початкового (передкомунікативного) циклу занять зі студентами було ознайомлення із поняттям «художній смак»; встановлення та обґрунтування необхідності його формування в особистості майбутнього вчителя музики; стимулювання художнього інтересу та художньо-творчої самореалізації майбутніх учителів музики. Формою роботи ми обрали дискусію, яка, на наш погляд, була найбільш доцільною у сумісному визначенні сутності і змісту поняття «художній смак», а також у відтворенні студентами основних структурних компонентів і складових художнього смаку. Ефективність проведення передкомунікативного циклу методичної роботи залежала від вибору наступних методів: методу переконання (був корисним під час виникнення проблемних ситуацій в момент дискусії, наприклад, з приводу визначення структурних складових художнього смаку або виявлення професійних якостей майбутнього вчителя музики; стимулювання художнього інтересу та художньо-творчої самореалізації майбутніх учителів музики); метод ключових запитань (використання цього методу було доцільним під час збору додаткового теоретичного матеріалу і його упорядкування), методу інверсії (допомагав у пошуку нових контрідей, які суперечили традиційним поглядам), а також методів просвіти, роз'яснення і пояснення (ці методи допомогли нам у розкритті сутності поняття «художній смак», визначенні структури і змісту художнього смаку майбутнього вчителя музики, встановленні та обґрунтуванні необхідності його формування в особистості майбутнього вчителя музики).

На даному етапі роботи ми проводили індивідуальні бесіди зі студентами з метою доведення факту про те, що наявність розвиненого художнього смаку та постійне прагнення його вдосконалення є ознакою вихованої, освіченої та духовно розвиненої людини.

Вважаємо необхідним, особливо відмітити наступний вид роботи зі студентами, розроблений нами на основі методу інверсії: студентам було запропоновано прослухати деякі уривки музичних творів і віднайти такі риси, які могли б зіпсувати чи навпаки покращити ці твори. На заняттях з вокальним ансамблем зазначений вид роботи сприяв розвитку перцептивних навичок студентів; формуванню вміння аналізувати, глибоко

197 с.

3. Леонтьев А.Н. Язык, речь и речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 211 с.
4. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1979. – 257 с.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.-Л.: Учпедгиз, 1932. – 412 с.
6. Сохин Ф.А. О психологическом и лингвистическом анализе детской речи. Доклады АПН РСФСР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С.63-68.

Подано до редакції 16.05.2007

УДК 7.032

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Гуров Сергій Юрійович
асистент Мелітопольського
державного педагогічного університету

Постановка проблеми. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти одним із головних напрямів оновлення змісту навчання є його особистісна орієнтація та демократизація. У Європейській декларації стосовно завдань у галузі культури зазначено важлива роль тих цінностей, що становлять сенс існування та діяльності людства. Різні європейські культури мають міцну гуманістичну та релігійну традицію, яка є джерелом їх відданості свободі та правам людини. До європейської культури належать всі матеріальні та духовні цінності у тому числі і знання, вірування, а також і художні смаки, різноманітність яких становить її багатство.

Державна культурна політика потребує враховувати традиції та сучасні тенденції розвитку національної та зарубіжної культури, ґрунтуючись на ідеях цілісного естетичного формування особистості на основі свідомого розуміння поліхудожнього та полікультурного образу світу. Тому у контексті нових підходів до побудови національної системи освіти в Україні особливого значення для формування толерантного ставлення особистості до інших культур набуває підвищення її обізнаності щодо культурної ідентичності художніх смаків народів.

Аналіз останніх досліджень Питання розвитку художнього смаку розкриті у теоретичних дослідженнях багатьох авторів (Г.Армазанова, М.Берхін, В.Бутенко, Н.Волошина, П.Гнедич, О.Дивненко, С.Долуханов, О.Дубасенюк, Г.Жураковський, І.Зязюн, М.Каган, М.Левківський, Л.Коваль, Б.Лук'янов, Л.Хлебникова, Т.Шевчук та ін.). Складність та багатоаспектність проблеми зумовлює актуальність її наукового дослідження.

Мета статті – обґрунтувати методику формування художнього смаку майбутнього вчителя, окреслити подальші перспективи дослідження цієї проблематики з урахуванням сучасних інноваційних процесів в галузі мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Ефективність формування художнього смаку майбутнього вчителя музики значною мірою залежить від дидактичного забезпечення занять, урахування послідовності залучення студентів до різних форм творчої діяльності.

Відповідно до теоретичних положень дослідження про взаємозв'язок

популярності психолого-педагогічних технологій. Психолого-педагогічними технологіями прийнято називати систему прийомів педагога, направлених на одержання гарантованого результату і супроводжуваних постановкою проміжних цілей, досягнення яких може бути проконтрольовано. Педагогічні і освітні технології розглядалися в ряду робіт (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко і др.). Прикладом технологій можуть служити описані в літературі шляхи інтенсифікації самостійної пізнавальної діяльності студентів (А.Н. Рыблова), включаючи проміжні цілі, виражені в алгоритмізованих діях студентів і викладача, а також рейтингові технології організації контролю знань (Л.И. Аверченко), передбачаючи розбиення матеріалу на модулі, виділення основних понять кожного модуля.

Гуманістичний підхід в інтенсивному навчанні передбачає установку на розвиток особистості (навчаних і педагога) в ході навчання, зміцнення права особистості на свої мотиви і цілі в навчальному процесі, урахування минулого індивідуального суб'єктного досвіду навчаних, мобілізацію резервів особистості (В.А. Сластенин, І.С. Якиманська і др.). Гуманістична парадигма суб'єкт-суб'єктних відносин створює установку на розвиток особистості учасників навчального процесу, розвиток навчаних як індивідуальності і в той же час як "соціального суб'єкта", здатного прийняти особисті соціально-гуманістичні цінності як свої (С.Н. Батракова). По висловленню А.А. Леонтьєва, інтенсивні методи викладання по своїй природі більш особисті, більш "людські", ніж традиційні. Тут здійснюється опора на актуальні потреби і мотиви студентів, створення високої мислительно-ї активності навчаних, їх емоційна залученість (І.А. Зимняя, М.А. Ковальчук), посилення суб'єктності навчаних в ході навчання і др.

В літературі описані спроби поєднання технологічного і гуманістичного підходу в ході інтенсифікації навчання. Так, в цільовій інтенсивній підготовці спеціаліста (В.И. Трусов і др.) передбачені три блоки: особиста сторона - розкриття можливостей суб'єкта, формування його мотивів і інтересів; функціональна сторона - установка на професійну призначеність навчаних; предметна сторона - засвоєння обсягу знань при посиленні ролі діяльності самого студента; інтенсивна цільова підготовка повинна супроводжуватися розвитком мотиваційної світоглядної сфери. На наш погляд, залишається мало вивченим питання: як впливають різні підходи (технологічний і гуманістичний) в інтенсивному навчанні на становлення особистості самого педагога. Звернення до цього питання призводить до розгляду проблеми особистості педагога. Особистість педагога вивчалась багатьма авторами (Б.Г. Ананьєв, А.А. Бодалев, Э.Ф. Зеєр, С.В. Кондратьєва, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, А.А. Реан, В.А. Сластенин, В.А. Семиченко, А.И. Щербаков, И.Э. Ярмакєєв і др.). Н.В. Кузьміна виділила дві групи педагогічних здібностей (перцептивно-

рефлексивные и проективные), включающие разные виды чувствительности педагога к отдельным сторонам педагогического процесса. В.А. Семиченко рассматривает структуру личности как особое системное образование; в целостную личностную систему интегрируются система регуляции, система стимуляции, стабилизации, индикации; описывает характеристики личности: устойчивость, изменчивость, единство, активность. Э.Ф. Зеер описал подструктуры личности педагога - профессиональную направленность (ценностные установки, мотивы, отношение), профессиональную компетентность (знания, умения, способы выполнения деятельности), профессионально важные качества. Профессиональное становление педагога есть результат "формообразования" личности, адекватной профессиональной деятельности. Профессиональные деформации личности педагога, проявляющиеся в таких качествах, как авторитарность, педагогический догматизм, индифферентность, консерватизм, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер (Э.Ф. Зеер). Личностные деформации вызваны стереотипами профессиональной деятельности, механизмами эмоционального старения, стагнацией развития, психофизиологическими изменениями, пределами профессионального развития и акцентуациями характера. И.Э. Ярмакеев считает, что «ядром» личности педагога следует признать её профессионально-смысловой потенциал, который представляет собой сложную, нелинейную, открытую и самоорганизующуюся систему, определяющую гуманистическую направленность мировосприятия и миропонимания, действий и поступков педагога, его высокую адаптивность, способность к творческой самореализации и духовному развитию в пространстве социальной и профессиональной жизни. В мотивационной сфере личности педагога, как правило, преобладает потребность в доминировании, являющаяся ресурсом самоактуализации (И.И. Осадчева). Выявлено (Н.Н. Демиденко) три типа мотивационно-потребностной сферы педагога (нисходящего типа - потребности в безопасности, самооценке; переходного типа - устойчивая тенденция роста от потребностей в самооценке к потребности в самоактуализации; восходящего типа). Намечены профессиональные типы личности педагога (реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимчивый, артистичный), из которых наиболее адекватным для педагогической деятельности является социальный профессиональный тип (М.В. Журавкова). Ряд авторов в качестве интегральной характеристики личности педагога рассматривают его профессиональную компетентность. В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960 – начале 1970-х г.г. в западной, а в конце 1980-х г.г. в отечественной литературе зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. В.Н. Введенский выделяет три уровня компетентностей: общий – ключевые и операционные компетентности, частные – компетентности должностной группы в определённом образовательном учреждении, конкретные – компетентности

основой разумения, адже ми пізнаємо будь-який предмет, лише порівнюючи його до чогось або відрізняючи від чогось.

На наш погляд, труднощі в розумінні переносного значення фразеологізмів, прислів'їв, приказок пов'язано з недостатньо розвинутою операцією порівняння.

Висновки. Отже, відзначаючи інтерес дослідників до проблеми розуміння дітьми образних висловів, слід визнати, що деякі аспекти цього питання, пов'язані з формуванням в дітей розуміння стійкості словосполучень, узагальненого значення прислів'їв, приказок; використання їх у мовленні дітей, залишаються недостатньо вивченими. Підходячи до даної проблеми з різних позицій, науковці підкреслюють важливість і можливість формування в дошкільників розуміння образної будови мови та адекватного використання в мовленні образних висловів. Вивчивши теоретичні дослідження психологів, ми переконались у важливості розвитку операцій мислення для розвитку мовлення, що ще раз свідчить про наявність взаємозв'язку між інтелектуальним та мовленнєвим розвитком.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики лексичного розвитку дошкільників на різних етапах дошкільного дитинства.

Резюме. У статті розкриваються особливості формування операцій мислення у зв'язку з розумінням значення слів; відзначається інтерес дослідників до проблеми розуміння дітьми образних висловів; підкреслюється важливість і можливість формування в дошкільників розуміння образної будови мови та адекватного використання в мовленні образних висловів; обґрунтовується важливість розвитку операцій мислення для розвитку мовлення, що ще раз свідчить про наявність взаємозв'язку між інтелектуальним та мовленнєвим розвитком.

Резюме. В статье раскрываются особенности формирования операций мышления в связи с пониманием значения слов; отмечается интерес исследователей к проблеме понимания детьми образных выражений; подчеркивается важность и возможность формирования у дошкольников понимания образного строения языка и адекватного использования в речи образных выражений; обосновывается важность развития операций мышления для развития речи, что еще раз свидетельствует о наличии взаимосвязи между интеллектуальным и речевым развитием.

Summary. In article the features of forming of operations of thought in connection with understanding of value of words open up; interest of researchers to the problem of understanding by the children of vivid expressions is marked; importance and possibility of forming is underlined at the under-fives of understanding of vivid structure of language and adequate use in speech of vivid expressions; importance of development of operations of thought for development of speech is grounded, that once again testifies to the presence of intercommunication between the intellectual and vocal development.

Література

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 512 с.
2. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольников. – М.: МО и ПК, ПИ РАО, 1996. –

поступово засвоюють значення фразеологізмів, образів, викликаних такими висловами. Усвідомлюючи лексичне значення фразеологізму, дитина може включити його в певну мовленнєву ситуацію. На наш погляд, таке психологічне пояснення справедливе і у відношенні розуміння дітьми іноказань, що містяться в прислів'ях та приказках.

У сучасній методиці розвитку мовлення велика увага приділяється також таким операціям мислення, як систематизація, класифікація. Психологи підкреслюють, що виділяючи загальне в предметах або явищах, а разом із тим виокремлюючи й відмінні риси, людина набуває можливість систематизувати їх (В.В.Давидов, Г.О.Люблинська, Н.А.Менчинська).

Низкою науковців розроблено тематичний принцип викладання нового матеріалу (О.Л.Колунова, К.Л.Крутий, Є.М.Струніна). Вони запропонували тематичний підбір слів, що полегшує процес їх запам'ятовування та засвоєння смислової сторони. Дитина, яка вміє систематизувати, значно легше розуміє зміст прислів'їв та приказок, добирає їх за певною тематикою.

Досить детально науковцями вивчено процеси узагальнення й абстрагування (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Є.М.Кабанова-Мелієр, З.І.Калмикова, Н.А.Менчинська, А.В.Скрипченко). Так, у дослідженні Н.А.Менчинської виокремлено два види узагальнення, що впливають на успіх виконання різних завдань: "генералізація", що означає "злитість" усвідомлення завдання або способу дії; та узагальнення, що базується на результатах ретельного аналізу факторів та розрізненні ознак на суттєві та несуттєві. Деякі психологи розрізняють такі види узагальнень, як-то: формально-емпіричне та змістове (теоретичне). Формально-емпіричне узагальнення здійснюється шляхом порівняння низки об'єктів та виявлення загальних ознак. Змістове (теоретичне) узагальнення будується на глибокому аналізі об'єктів, на виділенні прихованих суттєвих ознак, відносин, залежностей (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін).

Розвиток цієї операції мислення також важливий для нашого дослідження. Вміння узагальнювати допоможе дошкільникам зрозуміти смисл іноказання, алегорію байки, а також одну з особливостей цього жанру – узагальнений образ героїв і можливість переносу їх у реальне життя дошкільника.

На думку психологів, за допомогою абстрагування дитина виокремлює, пізнає будь-який момент, рису, властивість об'єкту пізнання. Для нашого дослідження роль абстрагування полягає в тому, що дитина може виділити головне, суттєве у змісті прислів'їв, приказок, байок, відволікаючись від несуттєвого.

За допомогою такої операції мислення, як конкретизація теоретичні знання дітей пов'язуються з життям, практикою. Ця операція допомагає вірно зрозуміти дійсність. Відсутність конкретизації призводить до формалізму знань, невміння навести приклад для підтвердження загального теоретичного положення, правила, закону.

Виділення окремих частин або властивостей предметів дає можливість порівнювати їх. К.Д.Ушинський вважав операцію порівняння

отдельного педагога в рамках учреждения. В. Кузьмина выделила виды компетентности педагога - методическую, дифференциально-психологическую, специальную, научно-педагогическую, аутопсихологическую и др. Компонентами профессиональной компетентности педагога называют - общую культуру педагога личностно-гуманистическую ориентацию, целостное и системное восприятие педагогической реальности, профессиональные знания и умения, наличие мотивации, критичность мышления, готовность к творчеству (Н.Е. Костылева). Профессиональная компетентность педагога рассматривается в связи с уровнями его рефлексии, концепции "я – педагог" - репродуктивный, эвристический, креативный (А.А. Воротникова). Выделены (В.А. Коротков) четыре типа профессиональных ориентации педагога, определена их различная распространенность у педагогов: ориентация на ценность содержания предмета (18,1%), ориентация на инновационную деятельность (26,5%), ориентация на технологию профессиональной деятельности (21,5%), ориентация на личность ребенка (33,9%). Данные показывают достаточно высокую распространенность увлечений педагогами как гуманистическим, так и технологическим подходами. Личность преподавателя интенсивного обучения рассмотрена в работах И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, А.А. Леонтьева и др. На личность педагога интенсивного обучения влияют его мотивационные установки - работать в условиях дефицита времени, высокой концентрации занятий, использовать многообразные приемы, сменяющие друг друга внутри занятия, создать атмосферу естественного мотивационного общения, обеспечить проблемность и контактность, осуществить текущую диагностику актуальных и потенциальных возможностей обучающихся, варьирова пути (от мотива к действию и от успешного действия к мотиву). Это требует от преподавателя интенсивного обучения ряда специфических качеств личности, что усиливает развивающий эффект интенсивного обучения.

Нами было проведено эмпирическое исследование по данной проблеме на базе Крымского гуманитарного университета. В качестве испытуемых участвовало 24 слушателя курсов повышения квалификации - преподавателей украинского языка. 7 из них имели личный опыт активного участия в интенсивном обучении; мы привлекли эту группу слушателей в качестве экспертов и на основе обобщения их ответов определяли эталонный уровень ответа. Другие 17 преподавателей украинского языка работали по традиционным программам и методикам, использовали отдельные приемы интенсивного обучения, проявляли интерес к овладению и использованию интенсивного обучения своей работе. Экспертам в индивидуальной беседе задавались следующие вопросы: приходилось ли Вам осуществлять интенсивное обучение украинского языка? Каковы были задачи и сроки этого обучения? Что Вы считаете результатом успешного интенсивного обучения? В какой степени требовался гарантированный результат? Была ли поставлена диагностируемая цель обучения (например, параметры языкового и

речевого розвитку “на виході”)? В якій ступені в інтенсивному навчанні Ви використовували педагогічні технології, які саме? В якій мірі Ви використовували прийоми гуманістичного підходу (підтримку, емпатію, стимулювання)? Якою вагою технологічних і гуманістичних завдань в інтенсивному навчанні? Які якості особистості педагога в Вашому досвіді виявилися найбільш необхідними для технологічного і гуманістичного підходу в інтенсивному навчанні? Які якості особистості перешкоджають, протипоказані для педагога в технологічному і гуманістичному підході до інтенсивного навчання? На основі обобщених відповідей експертів і теоретичного аналізу нами була складена орієнтовна схема, що характеризує прийоми педагогічної діяльності, результат педагогічної діяльності, необхідні якості особистості педагога. Відповіді слухачів курсів підвищення кваліфікації в індивідуальній бесіді показали, що вони мають нечіткі недиференційовані уявлення про те, що належить до педагогічних технологій, що до особистісно-розвиваючого підходу. Далі слухачам було запропоновано з ознак кожної особливості в діяльності і особистості педагогів вибрати ту, яку найбільш чітко виражає специфіку технологічного або гуманістичного підходу. При аналізі технологічного підходу педагога при оцінці його завдань відзначили, що основною задачею є формування умінь (52% відповідей), знань (31% відповідей) і лише небагато (17% відповідей) вказали, що задачею застосування педагогічних технологій є постановка чіткої діагностуваної мети по розвитку учнів. При аналізі педагогічної діяльності в технологічному підході опитані найбільш важливим прийомом педагога назвали контроль діяльності учнів (68% відповідей) і рідко (23% відповідей) назвали планування результатів самим педагогом і діагностику (9% відповідей) вихідного рівня учнів. При визначенні найбільш важливої якості особистості педагога в рамках технологічного підходу слухачі звернули, перш за все, увагу на організованість педагога (52% відповідей) і менше на здатність педагога прогнозувати (25% відповідей) і налаштувати на результат (23% відповідей).

Таким чином, по оцінці більшості учасників експерименту для технологічного підходу в інтенсивному навчанні найбільш важливою педагогічною задачею викладача є опрацювання у учнів нових умінь, найбільш необхідним прийомом діяльності є проведення контролю, найбільш важливою рисою особистості педагога є організованість. При такому розумінні педагогічної технології ускладнюється її сутність – досягнення гарантованого результату при наявності діагностуваної мети. При обговоренні гуманістичного підходу в інтенсивному навчанні слухачі вказали, що основною задачею педагога є забезпечення задоволення і позитивних емоцій учнів (52% відповідей) рідко відзначали зміцнення доброземельних міжособистісних стосунків учнів (30% відповідей), створення сприятливої атмосфери для розвитку особистості учнів (18%

предметами. В єдності аналіз і синтез дають повне і всебічне знання дійсності. Аналіз надає знання про окремі елементи, а синтез, спираючись на результати аналізу, забезпечує знання об'єкта цілком.

Н.А.Мінчинська та Г.О.Люблінська підкреслили, що аналіз і синтез, будучи протилежними операціями, водночас нерозривно пов'язані між собою в процесі пізнання: аналізуємо ми завжди синтетичне ціле, а синтезуємо – аналітично відокремлене [4].

Оволодіння цими операціями мислення є важливим для мовленнєвого розвитку. Становлення і розвиток операцій аналізу особливо важливі для формування усвідомлення смислового значення слів. Розглядання цих питань має спиратися на знання закономірностей опанування дітьми значення слів. На кінець дошкільного дитинства дитина майже оволодіває відносно великим запасом слів і вміє користуватися ними. Проте, якщо в мовній свідомості дорослого слово існує з усіма своїми значеннями (прихованими, можливими), то в мовленнєвому досвіді старшого дошкільника переважна більшість слів засвоєна в прямому номінативному значенні, що містить їх основний предметно-логічний зміст. Саме цим більшість дослідників пояснює ті труднощі, з якими зустрічаються дошкільники при оволодінні переносним значенням слів і словосполучень. Разом із тим, учені вважають, що навчити дітей цьому розумінню необхідно.

Спочатку дитина розуміє слово лише в його основному прямому значенні. Дослідниками дитячого мовлення зібрано багато прикладів “буквалізму” слова в дитячому мовленні (А.М.Гвоздев, Н.Х.Швачкін, К.І.Чуковський). З віком дитина починає розуміти різноманітні значення, смислові відтінки одного й того ж слова, переносне значення слів, словосполучень, фразеологізмів, прислів'їв, приказок. Якщо дитина вміє аналізувати й виокремлювати, то їй легше зрозуміти алегорію байки, смисл іносказань, фразеологізмів, прислів'їв і приказок.

Нерозуміння дітьми фразеологізмів свідчить про недостатній розвиток операцій аналізу та синтезу. Над вивченням цієї проблеми працювала О.М.Дяченко. В її дослідженнях ми знаходимо психологічне пояснення процесів засвоєння дошкільниками переносного значення словосполучень (фразеологізмів). Науковець розкриває механізми розвитку продуктивної уяви дітей. Простежуючи динаміку цього розвитку в дошкільному віці, психолог зазначає, що діти на різних етапах пізнавальної діяльності використовують різні за структурою образи уяви: “визначаючий” образ і образ “включення” [2].

Психологічний аналіз цих образних структур підводить до розуміння того, як дошкільники оволодівають значенням фразеологізмів. На початковій стадії усвідомлення переносного значення образ, викликаний невідомим дитині словосполученням будується способом “опредмечування”. Дитина, в мовленнєвому досвіді якої відсутній даний фразеологізм намагається вивести значення цілого вислову із значень його складових компонентів. Звідси помилки в розумінні значення фразеологічних висловів. На наступному етапі в результаті навчання діти

психологів і педагогів із проблеми формування у старших дошкільників операцій мислення в процесі мовленнєвої роботи, а також про взаємозв'язок інтелектуального та мовленнєвого розвитку, підкреслюють нерозривний зв'язок цих процесів. Так, за допомогою мовлення ми розвиваємо мислення дитини, а якщо дошкільники навчилися аналізувати, узагальнювати, планувати, то вони легко зможуть зрозуміти зміст фразеологізмів, іносказань. Це підкреслює необхідність включення роботи з розвитку операцій мислення дошкільників до мовленнєвих занять.

Наукою доведено, що інтелект людини розвивається і вдосконалюється за умови оволодіння мовленням. Якщо дорослі, що оточують дитину, починають правильно вчити її розмовляти вже з раннього віку, в неї розвивається здібність уявляти, а потім мислити. Паралельно з розвитком інтелекту розвивається і вдосконалюється емоційно-вольова сфера. Навчаючи дитину рідній мові, ми одночасно сприяємо розвитку її інтелекту і вищих емоцій, створюємо підґрунтя для успішного навчання в школі, для творчої трудової діяльності.

Здібність спілкуватися, пізнавати світ, планувати свої дії формується в дитини по мірі розвитку мозку, водночас сам процес розвитку переважно залежить від тренування, тобто від постійного реагування на вже засвоєні слова.

Найбільш повно питання розвитку і становлення операцій мислення висвітлено в роботах О.М.Дяченко, І.В.Дубровіної, А.З.Зака, В.Г.Казакової, Л.Л.Кондратьєва, А.В.Крутецького, Т.В.Косми, Г.О.Люблинської, С.Д.Максименко, Г.І.Мінської, Л.Ф.Обухової, К.Г.Павлової, М.М.Под`якова, С.Л.Рубінштейна, А.В.Скрипченко.

Психологи підкреслюють значущість вивчення операцій мислення. Знання про рівні розвитку та особливості цих операцій необхідні кожному вихователю для здійснення диференційованого підходу в навчально-виховній роботі з дошкільнятами. Для нашого дослідження найбільш важливо розглянути ту роль, яку відіграють операції мислення в мовленнєвому розвитку дітей.

Як відомо, мислення як діяльність складається з окремих дій, зміст яких обумовлюється конкретною метою. Діяльність мислення людини здійснюється за допомогою операцій мислення: порівняння, аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення, класифікації, конкретизації. Науковці поділяють операції мислення на головні та прикладні (В.Г.Казаков, Л.Л.Кондратьєва, В.А.Крутецький, Г.О.Люблинська). До головних вони відносять аналіз і синтез, до прикладних – такі операції, як порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація, абстрагування й конкретизація.

Вивченню головних операцій мислення (аналізу та синтезу) присвячено праці З.І.Калмикової, Г.О.Люблинської, А.М.Матюшкіної, Н.А.Мінчинської, К.А.Славської, С.Л.Рубінштейна. Ними виділено три рівні аналізу: елементарний, комплексний, антиципуючий, що надає можливість планувати.

Аналіз і синтез виникли в людини в результаті практичних дій з

ответов). При анализе деятельности педагога в рамках гуманистического подхода в качестве необходимого приема педагога слушатели отмечали приемы поддержки и опеки (69% ответов), реже называли приемы принятия другого человека (18% ответов) и приемы стимулирования (13% ответов). При анализе наиболее важного качества личности педагога в рамках гуманистического подхода слушатели отмечали прежде всего эмоциональное самораскрытие педагога (56% ответов), реже называли эмпатию (20% ответов), а также такие качества гибкости и пластичности личности, как интуицию, импровизацию педагога (14% ответов). Из ответов видно, что для преподавателей обследованной выборки на первом плане оказались отдельные, нередко не самые значимые стороны гуманистического подхода - удовлетворенность и положительные эмоции учащихся, приемы опеки и поддержки, эмоциональное самораскрытие педагога. Между тем суть гуманистического подхода - нежесткое стимулирование и создание благоприятной атмосферы для развития личности учащихся, эмпатия и принятие другого человека не были достаточно выделены и осознаны.

Следующая группа заданий выявляла осознание слушателями степени связи между педагогическими задачами, приемами педагогической деятельности и качествами личности педагога. В технологическом подходе большинство слушателей (70% ответов) высоко (баллом 3) оценили влияние педагогических задач на приемы педагогической деятельности (ставя цели применения педагогических технологий, преподаватель строго отбирает и приемы деятельности), а влияние задач на качества личности педагога оценивается низко - баллом 1 в 63% ответов. В отличие от этого, в гуманистическом подходе слушатели в 60% ответов высоко оценили степень влияния приемов педагогической деятельности на качества личности педагога, а также в 67% отметили влияние педагогических задач на качества личности педагога, то есть в гуманистическом подходе самым важным является соответствие качеств личности поставленным задачам. Таким образом, при анализе технологического подхода влияние педагогических задач на качества личности преподавателя опосредуется в сознании преподавателя особенностями педагогической деятельности, а при анализе гуманистически направленного подхода влияние педагогических задач на качества личности педагога выступает как более прямое и линейное.

В качестве важной характеристики личности педагога нами рассматривалась мотивационная направленность самого педагога на преимущественное использование технологического и гуманистического подхода в интенсивном обучении и обоснование этой направленности теми качествами личности, которые у него сформированы. Выявлено, что у большинства слушателей имеются выраженные индивидуальные предпочтения технологического или гуманистического подходов.

После специальной работы по данному вопросу (лекции, тренинги) был зафиксирован ряд позитивных изменений в представлениях слушателей курсов о влиянии разных подходов в интенсивном обучении на

качества личности педагога, расширился спектр называемых задач и качеств, появились указания на личностные противопоказания к применению технологического подхода (неумение ставить четко диагностируемую цель, отсутствие установки на результат) и к использованию лично-развивающего подхода (отсутствие интереса к личности другого человека, формализм, стремление манипулировать, императивность, монологизм). Возросло число преподавателей, отмечающих необходимость сочетания технологического и гуманистического подходов при решении разных задач в интенсивном обучении.

Выводы. Приоритетной сегодня является гуманистическая парадигма. Вместе с тем специфика интенсивного обучения состоит в направленности на конкретный результат, что определяет необходимость развития у педагога интенсивного обучения ряда качеств личности, профессионально важных для обоих подходов. Качества личности педагога интенсивного обучения, востребованные при гуманистическом и технологическом подходе, определяются спецификой педагогических задач и опосредуются приемами педагогической деятельности. Полученные эмпирические данные, свидетельствуют о том, что педагоги различаются по степени дифференцированности своих представлений о связи разных педагогических задач и профессионально важных качеств личности, а также по индивидуальным предпочтениям и интересу к разным видам педагогических задач в интенсивном обучении. Перспектива исследования может состоять в применении полученных выводов к решению задач изучения личности преподавателей, осуществляющих интенсивное обучение различным учебным предметам.

Резюме. В статье рассматриваются психологические особенности личности педагога, осуществляющего интенсивное обучение, влияние разных подходов при осуществлении интенсивного обучения на профессионально важные качества личности педагога; приводятся данные об особенностях осознания преподавателями профессионально важных качеств личности педагога, необходимых для реализации разных подходов в интенсивном обучении.

Резюме. У статті розглядаються психологічні особливості особистості педагога, що здійснює інтенсивне навчання, вплив різних підходів при здійсненні інтенсивного навчання на професійно важливі якості особистості педагога; приводяться дані про особливості усвідомлення викладачами професійно важливих якостей особистості педагога, необхідних для реалізації різних підходів в інтенсивному навчанні.

Summary. The psychological features of personality of teacher, carrying out the intensive teaching are examined in the article, influencing of different approaches during realization of the intensive teaching on professionally important qualities of personality of teacher; the awarenesses over given about features are brought by teachers professionally important qualities of personality of teacher, necessary for realization different approaches in the intensive teaching.

мовленнєвим, нам цікаві праці Т.С.Комарової щодо навчання дітей конструюванню. Вчені підкреслювали значну роль конструктивної діяльності у розвитку мислення. Навчаючи дітей конструюванню, ми розвиваємо в них уміння аналізувати предмети, виділяти характерні ознаки, порівнювати за цими ознаками, встановлювати різні залежності між окремими явищами (залежність конструкції від її призначення, залежність швидкості руху від висоти гірки), самостійно визначати конструкцію, планувати свою діяльність. У процесі планування дошкільник користується словом. Якщо дитина навчилась аналізувати, порівнювати, планувати в конструюванні, то вона обов'язково скористається набутими навичками і задля розвитку мовлення. Оскільки оволодіння мовленням характеризується не лише наслідуванням, відтворенням зразків мовлення дорослих на основі наслідування й інтуїтивного засвоєння мовних засобів і норм, а, перш за все, розвитком узагальнень та елементарного усвідомлення мовних явищ.

Вважаємо за потрібне, зупинитися ще на одному аспекті, а саме – на проблемі розуміння особливостей усвідомлення дітьми значень слів і словосполучень, іносказань. Часто психологи розглядають ці питання у зв'язку з особливостями художнього сприймання літературних творів та з розвитком образного мислення. Значний внесок у розробку цих питань О.М.Леонтьєва. Ним було висунуто теоретичні положення про своєрідність образного мислення, образного сприймання, що мають пряме відношення до проблеми формування образності мовлення. Зокрема це положення про адекватність образів загальним властивостям реального і думка, що витікає з нього, про творчий характер процесів сприймання, в тому числі й літературного твору [3].

Психологічне обґрунтування проблеми формування чутливості до художнього слова у зв'язку зі сприйманням творів, розвиток образної виразності як важливої характеристики зв'язного мовлення дітей, знайшло відображення в працях відомих психологів і педагогів (Л.М.Айдарова, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Г.М.Леушина, О.Р.Лурія, О.О.Леонтьєв, Г.О.Люблинська, С.І.Нікіфорова, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, П.М.Якобсон). Л.С.Виготський підкреслив необхідність глибокого вивчення специфіки дитячого мовлення, оскільки мовлення дошкільника має суттєву відмінність відносно змісту, який діти вкладають у слово, висловлювання. Це обумовлено вузькістю мовленнєвого і когнітивного досвіду дошкільнят. Він не вивчав такі аспекти дитячого мовлення, як образність та виразність, а розуміння дітьми метафоричних висловів розглядав, перш за все, як показник інтелектуального розвитку дитини [1]. Ці теоретичні положення мають принципове значення для нашого дослідження. Розуміння дітьми значення іносказань психологи характеризують як складну психічну діяльність, що включає інтелектуальні, пізнавальні, емоційно-вольові моменти. Науковці вказують на необхідність спеціального навчання дітей умінню розуміти смисл іносказань, фразеологізмів (О.В.Запорожець, Л.П.Стрелкова, Б.М.Теплов).

Отже, вивчення та аналіз теоретичних досліджень, праць відомих

різноманітні категорії зв'язків. Про що б людина не думала, вона завжди думає засобом мови, тобто узагальнено.

Г.О.Люблинська підкреслювала, що для мислення характерна проблемність, тобто пошук зв'язків у кожному конкретному випадку, в кожному явищі, що складає об'єкт пізнання. Цей пошук починається переважно у відповідь на словесний сигнал. Таким сигналом є запитання з якого починається процес мислення. У запитанні формується завдання мислення. При цьому кожне запитання сигналізує певний тип зв'язку, розкриття якого в кожному конкретному явищі і складає завдання, що постає перед людиною [4].

Запитання є однією з найбільш доказових форм єдності мислення і мовлення, сигналом, який викликає відповідь – специфічну для людини орієнтовну реакцію, пошукову діяльність мислення. Мислення є розв'язанням певного завдання, сформульованого в запитанні. Пошук відповіді на поставлене запитання надає процесу мислення цілеспрямованого, організованого характеру.

У працях Г.О.Люблинської, Г.І.Мінської показано, що така найпростіша форма наочно-образного мислення, як здатність мислити конкретними образами предметів при розв'язанні будь-яких завдань виникає дуже рано. Г.І.Мінська з'ясувала, що ця здатність формується вже в чотирирічних дітей. Т.С.Комаровій вдалося сформулювати вміння діти в плані уявлень у дітей 2,5-3 років. У дослідженнях французького психолога А.Валлона суттєва увага приділяється аналізу сенсомоторного інтелекту, в процесі розвитку якого виникають передумови більш складної форми мислення, яку вчений характеризує як дії в плані уявлень.

Психологи, які в своїх дослідженнях вивчали наочно-дійове та наочно-образне мислення, визнають значну роль практичної діяльності в розвитку особистості дошкільника (Г.І.Мінська, М.М.Подд'яков). Низку робіт присвячено вивченню причинного, логічного мислення дошкільників (Г.О.Люблинська, Л.Ф.Обухова). У дослідженнях було встановлено, що дошкільникам доступні не лише прості види мислення, а й більш складні, логічні, відокремлені.

Проблема розвитку конкретного й абстрактного мислення цікавила й зарубіжних психологів (Ж.Піаже, К.Цигу). Проте, вони не розглядають її в плані співвідношення цих видів мислення на різних етапах розвитку. В розвитку мислення виокремлюється низка незалежних від змісту формальних структур, що змінюються залежно від віку. Ж.Піаже виділяє такі фази розвитку мислення, як-то: аутистичне, егоцентричне, логічне [5].

У психологічній літературі вказується, що на здібність до навчання впливає не лише ступінь сформованості процесів мислення, а й здатність до встановлення закономірностей і якостей розуму, особливо таких, як гнучкість, самостійність, стійкість (Г.Ф.Говоркова, З.І.Калмикова, Н.О.Менчинська). Одним із критеріїв для визначення рівня розвитку творчого мислення науковці визначають здібність дітей діяти у внутрішньому плані при розв'язанні проблемних завдань.

Оскільки ми розглядаємо інтелектуальний розвиток у взаємозв'язку з

Література

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: изд-во Воронеж. ун-та, 1977.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
3. Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. – М.: АМО, 1995.
4. Змеев С.И. Основы Андрагогики. – М.: Флинта: Наука, 1999.
5. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М. Московский психолого-социальный институт, изд-во «Флинта», 1998.
6. Нагаев В.М. Методика викладання у вищій школі. – К.: Центр учбової літератури, 2007.
7. Семиченко В.А. Психология личности. – К.: Видавец Ешке О.М., 2001.
8. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности. – К.: Вища школа, 2004.
9. Ярмакеев И.Э. Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя // Педагогика. – 2006. – №2. – С. 43-50.

Подано до редакції 16.04.2007

УДК 37.02

РЕКОНСТРУКЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ФАХОВОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Растрюгина Алла Миколаївна
професор, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання КДПУ
ім.В.Винниченка

Постановка проблеми. Вхідження України в загальноєвропейський простір потребує сьогодні адаптації до нових ціннісних освітніх установок, зокрема, розробки й прийняття нових професійно-орієнтованих технологій навчання, що забезпечуватимуть формування у студентів значущих для їхньої майбутньої професійної діяльності якостей особистості, а також набуття компетенцій у відповідності з обраним фахом. Реконструювання індивідуальної фахової підготовки студента дозволяє реалізувати ідею саморозвитку освітніх систем, сформулювати особистість, здатну орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, визначати свій власний шлях саморозвитку, самонавчання і самовизначення у професійній кар'єрі.

Загальновідомо, що на сьогодні якість професійної підготовки майбутнього фахівця у відповідності до європейських стандартів залежить, перш за все, від технічної, технологічної та організаційної модернізації освітнього процесу; удосконалення змісту програм і курсів; технологічної перепідготовки викладачів та управлінських структур ВНЗ.

Перше завдання розв'язується за рахунок впровадження стандартних інноваційних технологій і методик, які адаптуються до вимог та рівня організаційного забезпечення у конкретному навчальному закладі. Реалізація другого завдання забезпечується шляхом конструювання змісту освіти відповідно до наукових, технологічних та практичних досягнень науки і практики. Третій аспект залежить від здатності викладача і студента до опанування методикою та його психолого-педагогічної готовності до прийняття відповідних змін. Впровадження у навчальний процес нових педагогічних та інформаційних технологій - це не заміна однієї «поганої» технології на іншу «добру», а, насамперед, перехід вищого навчального закладу до нового якісного стану, який, власне, потребує готовності

викладачів, оскільки частка всіх інноваційних процесів залежить від творчої активності педагогічного колективу. Доля технологічних інновацій у вищому навчальному закладі значною мірою залежить від становлення суб'єктної активності як викладачів, так і студентів.

Особливої уваги в цьому контексті, на наш погляд, заслуговує процес модернізації вищої музично-педагогічної освіти, оскільки сьогодні чи не одне з головних місць у документах ЮНЕСКО, Ради Європи, ЄС та інших міжнародних організацій посідають питання фундаменталізації мистецької освіти як такої, що має потужний потенціал у розв'язанні цілого ряду проблем сучасного людства, як культурно-політичних так і суто педагогічних.

Досвід удосконалення освітнього середовища мистецького факультету, спрямований на підвищення наукової кваліфікації професорсько-викладацького складу кафедр, підготовку фахівців вищої кваліфікації, здатних пропонувати широкий спектр освітніх послуг у відповідності з потребами сьогодення; формування перспективного резерву з числа випускників за європейськими стандартами (широка обізнаність у різних сферах культури та мистецтва, знання іноземних мов, вільне володіння сучасними комп'ютерними технологіями тощо), а також впровадження освітніх та педагогічних інновацій у контексті вимог Болонського процесу [1-5], підтверджує, що наряду з розробкою нового покоління робочих програм нормативних та вибіркових навчальних дисциплін з одночасним удосконаленням їх структури й змісту не менш вагомим є організаційна перебудова навчального процесу, внесення змін у графік навчального процесу й найголовніше – **реконструкція індивідуальних форм професійного навчання**, що, зважаючи на специфіку підготовки фахівців мистецького профілю, є наріжним каменем успішності інноваційних змін у вищій музично-педагогічній освіті.

Головною умовою фундаменталізації вищої музично-педагогічної освіти, зумовленою науково-мистецькою парадигмою, що все більше набирає сили, є формування не тільки професійного музиканта, а й особистості, що володіє засобами пізнання себе та навколишнього світу й здатна до повноцінної професійної й особистісної самореалізації. Тому, з метою подолання все ще існуючих протиріч в організації навчального процесу на мистецьких факультетах, зокрема, окреслено раніше [3] науково-мистецькою парадигмою та недосконалістю навчальних програм та планів з фаху "Мистецтво", професорсько-викладацьким складом кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання розробляється сучасна концепція професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, одним із **завдань** якої є удосконалення процесу індивідуальної фахової підготовки студентів.

Наш власний науковий досвід щодо розробки концепції педагогіки свободи й створення на цій основі нормативної моделі духовності сучасного фахівця та впровадження її у систему роботи мистецького факультету дають підстави стверджувати, що професійна підготовка майбутнього фахівця спрямована, перш за все, на якість знань, навичок,

узагальнень уже в дошкільному віці [6].

Н.А.Костандян, А.Г.Тамбовцева, Е.Федеровичене вивчали формування мовних узагальнень у сфері словотворення та словотворчості в мовленні дітей. Вони довели, що формування мовних узагальнень у процесі розвитку мовлення починається рано і саме вони складають ядро психологічного механізму засвоєння мовлення.

У галузі розвитку лексичного боку мовлення дослідження спрямовані не лише на розширення обсягу словника, а ще й на поглиблення розуміння дітьми семантики слів, що засвоюються; семантично й стилістично влучне використання слів. Робота над смисловим боком мовлення цілком позитивно впливає на свідоме оволодіння дошкільниками лексикою рідної мови, на їхній мовленнєвий та інтелектуальний розвиток. Засвоєння дітьми семантики слів впливає на такі характеристики мовлення як точність, багатство, образність (Г.М.Бавикіна, А.М.Богатирьова, В.В.Гербова, Н.П.Іванова, С.М.Карпова, Л.О.Колунова, А.А.Смага, Є.М.Струніна, В.І.Яшина та ін.).

У дослідженнях, присвячених вивченню особливостей формування граматичної будови мовлення, експериментально доведено вплив рівня сформованості навичок граматичної правильності мовлення на точність мовленнєвого висловлювання (А.Г.Арушанова, В.А.Белошапкова, В.В.Виноградов, М.І.Жинкін, О.В.Запорожець, А.В.Захаров, К.Л.Кругій, Н.В.Маковецька, Г.І.Ніколайчук, Ф.О.Сохін, А.Г.Тамбовцева, Л.Д.Чеснокова, Е.О.Федеровичене та ін.).

Проблема взаємозв'язку інтелектуального та мовленнєвого розвитку багатогранна. Виокремлено ще один із її аспектів, пов'язаний із вивченням особливостей розвитку видів мислення на етапі дошкільного дитинства. Проблемі розвитку різних особливостей мислення дітей дошкільного віку присвячено чисельні дослідження (В.В.Давидов, І.В.Дубровіна, А.З.Зак, Т.В.Косма, Г.О.Люблинська, С.Д.Максименко, Н.О.Менчинська, Л.Ф.Обухова, К.Г.Павлова, М.М.Подд'яков, О.В.Скрипченко).

Як відомо, мислення – психічний процес у якому відбувається відображення предметів і явищ дійсності, їх суттєвих ознак, зв'язків та відносин. Отже, виокремлюючи в процесі мислення головне, суттєве в явищах, зв'язках, людина проникає в глибину речей, пізнає різноманітні залежності між явищами та їх закономірності.

І.П.Павлов, визначаючи слово як особливий сигнал дійсності та специфічний подразник, що має узагальнений характер, розкриває і його ставлення до мислення. Мовленнєві сигнали являють собою відволікання від дійсності і припускають узагальнення, що і складає наше особисте, специфічно людське, вище мислення.

Відображення зв'язків, що існують між предметами та явищами здійснюється в мовних формах. Слова, що позначають зв'язки, які існують між будь-якими конкретними явищами, передають завжди узагальнене пізнання певних відносин, що існують між предметами та явищами навколишнього світу. Отже, узагальненість мислення забезпечена узагальнюючим значенням слова, що є сигналом, який позначає

дітей дошкільного віку у двох аспектах. Перш за все – це значення оволодіння рідною мовою для всебічного розвитку дитини, для повноцінного формування особистості в майбутньому. Процес опанування рідної мови багатогранний за своєю природою. Так, він органічно пов'язаний із розумовим розвитком, оскільки розвиток мислення людини – це “мовленнєве”, словесно-логічне мислення. Окрім того, мислення включається в оволодіння мовою, а цей процес неможливий без елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення (В.Гумбольдт, Ф.О.Сохін).

Взаємозв'язок мовленнєвого розвитку з інтелектуальним виступає перш за все, як взаємозв'язок в середині розвитку мовленнєвого мислення. Так, у результаті досліджень Келера було доведено існування домовленнєвої фази в розвитку інтелекту та доінтелектуальної фази в розвитку мовлення дитини. З-поміж початкових форм мислення дошкільників науковці виокремлюють наочно-дійове та наочно-образне (М.М.Подд'яков). На їх основі по мірі оволодіння мовою формується словесно-логічне мислення. Так проявляється інтелектуальна функція мовлення. Взаємозв'язок мовленнєвого розвитку, оволодіння мовою і розумового, пізнавального розвитку виступає в аспекті значення мови для розвитку мислення. Мовлення виконує свою інтелектуальну функцію. А вже формування і функціонування понять, суджень неможливе поза семантикою слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій, розгорнутих висловлювань.

Разом із тим взаємозв'язок мовленнєвого та інтелектуального розвитку дитини необхідно розглядати і в зворотному напрямку – від інтелекту до мовлення. Таку позицію психологи умовно визначають як аналіз мовної, лінгвістичної функції інтелекту, діяльності мислення, усвідомлення в оволодінні мовою (Л.С.Виготський, Бодуен де Куртене, О.Р.Лурія, Ф.О.Сохін).

Важливе значення для нашого дослідження мають праці Ж.Піаже, В.Штерна про зв'язок мови та мислення. Так, В.Штерн розрізняє три корені мовлення: експресивну тенденцію, соціальну тенденцію до повідомлення та “інтенціональну”. Перші два корені притаманні тваринам, а третій – є специфічною ознакою людського мовлення. Іntenцію В.Штерн визначає як спрямованість на відомий смисл. Людина на певній стадії свого духовного розвитку набуває здатності, вимовляючи звуки, “мати дещо на увазі”, визначати “дещо об'єктивне”, будь-яку річ, зміст, факт, проблему. Іntenційні факти є по суті актами мислення, тому поява іntenції означає інтелектуалізацію та об'єктивування мовлення. На думку вченого, людське мовлення в його розвиненому вигляді обдумане та має об'єктивне значення, а тому воно неодмінно передбачає певну ступінь розвитку мислення. Разом із тим, у низці досліджень та методичних посібників ще й досі зберігається неприпустиме, на наш погляд, положення про те, що в дошкільному віці рідна мова засвоюється лише на основі наслідування, інтуїтивно і, навіть, інстинктивно. Низка досліджень, виконаних під керівництвом Ф.О.Сохіна, довела важливість формування мовленнєвих

умінь, засобів діяльності відносно певного кола предметів і процесів (класична концепція, де фундаментальність освіти трактується як педагогічно адаптовані основи музичного мистецтва) й у відповідності з кваліфікаційною характеристикою майбутнього педагога-музиканта має забезпечувати формування його професійної культури та емоційно-ціннісного відношення до мистецтва (відносно нове уявлення щодо фундаментальності музично-педагогічної освіти).

На жаль, при постійному скороченні годин, що відводяться на професійно орієнтовані дисципліни навчальними планами у сфері вищої музично-педагогічної освіти, зокрема на індивідуальні заняття з таких фахових дисциплін як постановка голосу, сольний спів, хорове диригування, хорове аранжування тощо, важко сподіватись на високий професіоналізм майбутніх фахівців й відповідність їх професійної підготовки вимогам сьогодення. В той час як саме індивідуальна фахова підготовка студента-музиканта сприяє формуванню у нього власної позиції щодо місця мистецтва у становленні духовної культури особистості, забезпечує високий рівень емоційно-ціннісного сприйняття, зумовлює індивідуальний стиль його навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Отже, підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців-музикантів потребує реконструювання індивідуальних форм навчання у напрямку більш глибокого занурення студентів в специфіку майбутньої професії. Це має відбуватись не тільки за рахунок розширення кількості годин, що відводяться на предмети вокально-хорового циклу, а й за рахунок конструювання змісту музично-педагогічної освіти, введення нових дисциплін, інноваційних технологій та методик, які адаптуються до вимог індивідуального спілкування між викладачем і студентом й допомагають останньому якісно опанувати вибраний фах.

Педагогічним колективом кафедри в якості експерименту зі студентами першого року навчання апробовано новий курс „Сольфеджіо для вокалістів”, який наряду з предметами вокально-хорового циклу набуває важливого значення, особливо для тих студентів, які не отримали належної музичної освіти. Важливість його вивчення визначається специфікою роботи вчителя музики, спрямованою на практичну реалізацію завдань музично-слухового, вокального розвитку учнів у різних видах музичної діяльності.

Метою такого курсу є підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного вирішувати важливі завдання музичного виховання засобами вокальної музики як неодмінної умови формування духовної культури підрастаючого покоління. Курс „Сольфеджіо для вокалістів” передбачає озброєння студентів без належної музичної освіти знаннями з основ теорії музики та оволодіння практичними вміннями й навичками сольфеджування, читання нот з листа, слухового аналізу, запису музичного диктанту як умови більш усвідомленого засвоєння інших фахових дисциплін.

В процесі індивідуального спілкування з викладачем, більш глибоко

й досконало розвиваються й вдосконалюються потенційні музичні здібності студента, зокрема його звуковисотний, мелодичний, гармонічний, вокальний, тембровий, внутрішній слух, ладове, мисленнє, музична пам'ять, метроритмічне чуття; прищеплюються навички сольфеджування (спів по нотах) в тісній єдності з формуванням вокально-хорових умінь та навичок, таких як, правильне, згідно співацьких норм, звукоутворення, звуковедення, співацьке дихання, дикція, хоровий стрій та ансамбль; відбувається оволодіння ним певною сумою спеціальних знань, навичок та умінь, що вкрай необхідно для становлення й розвитку загальної музично-педагогічної культури майбутнього вчителя музики.

Висновки. Таким чином, допомогти студентів сформувати індивідуальний стиль професійної діяльності означає допомогти йому розкрити свої актуальні здібності, знайти свої специфічні, оптимальні засоби входження й розуміння музичного мистецтва тощо. Основний ресурс для цього - засвоєння студентами мистецьких факультетів базового змісту музично-педагогічної освіти індивідуально неповторним засобом, через взаємно зацікавлене, співробітницьке спілкування між педагогом і студентом на індивідуальних заняттях з фахових дисциплін. Саме останні є тим специфічним навчально-формуєчим середовищем, в якому студенти можуть розвивати свої здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізовувати потреби та інтереси.

Summary. The article considers the problem of individualization of professional training as an essential condition for consolidation of musical pedagogic education. This condition provides for successful innovation changes in the process of training of professional musicians.

Резюме. В статті піднімається одна из наиболее актуальных проблем индивидуализации профессионального обучения как необходимого условия фундаментализации музыкально-педагогического образования, что обеспечивает успешность инновационных перемен в подготовке будущего специалиста-музыканта.

Резюме. У статті розглядається проблема індивідуалізації професійного навчання як необхідної умови фундаменталізації музично-педагогічної освіти, що є запорукою успішних інноваційних змін у підготовці фахівця-музиканта.

Ключові слова: науково-мистецька парадигма освіти; фундаменталізація музично-педагогічної освіти, освітнє середовище; якість професійної підготовки; індивідуалізація фахової підготовки

Література

1. Растрюгіна А.М. Інтеграція вищої педагогічної освіти України в Європейський освітній простір // Мат-ли міжнародної наукової конф. – Кошалін, Польща – 2006 – С.77-83.
2. Rastrygina A.N. SPIRITUALITY IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICS OF FREEDOM(The theoretical and methodological aspect)// The spread of spirituality in the reality of artistic education – Vilnius – 2006.
3. Растрюгіна А.М. Фундаменталізація вищої музично-педагогічної освіти в контексті сучасного цивілізаційного розвитку: до постановки проблеми// Наукові записки.Серія Педагогічні науки – Кіровоград – 2007.
- 4.Растрюгіна А.М. Етапи розвитку суб'єктності майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки.//Наукові записки. Серія Педагогіка –Запоріжжя – 2007-С.35-42.
5. Растрюгіна А.М. Шляхи модернізації музично-педагогічної освіти в контексті

Резюме. У статті розглядається проблема музичної компетентності вчителя музики як основи його педагогічної діяльності.

Ключові слова: компетенція, компетентність, професіоналізм, професійні здібності, особові якості вчителя.

Summary. The article deals with the problem of musical competence of a teacher of music as a basis of his/her educational work.

Keywords: competence, professionalism, professional capabilities, teacher personality qualities.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 320 с.
2. Киричук О.С. Развитие и самореализация личности в условиях образовательного учреждения // Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 28-30.
3. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти // Мистецтво та освіта. – 2004.– №1. – С. 2-10.
4. Психология труда учителя: книга для учителя. – М.:Просвещение, 1993. – 178 с.
5. Развитие и оценка компетентности. – М.:Высшая школа, 1996. – 120с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.
7. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Серия «Мастера психологии». – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 656 с.

Подано до редакції 12.04.2007

УДК 372

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОПЕРАЦІЙ МИСЛЕННЯ У ЗВ'ЯЗКУ З РОЗУМІННЯМ ДОШКІЛЬНИКАМИ ЗНАЧЕННЯ СЛІВ

Горбунова Наталія Володимирівна

к.пед.н., доцент

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Актуальність дослідження визначається сучасними концепціями розбудови освіти в Україні, а також державними вимогами та концептуальними положеннями щодо мовної освіти громадян України. Повноцінне володіння рідною мовою в дошкільному дитинстві є необхідною умовою розв'язання завдань розумового, естетичного і морального виховання дітей у максимально сенситивний період розвитку.

Ступінь розробленості проблеми. У методиці розвитку мовлення дошкільників широко висвітлено різні питання засвоєння словника, формування граматичної будови мовлення, розвитку зв'язного мовлення (А.Г.Арушанова, Г.М.Бавикіна, А.М.Богущ, В.В.Гербова, А.П.Іваненко, М.М.Коніна, В.І.Коник, Н.В.Кудикіна, Н.І.Луцан, Ю.С.Ляховська, І.М.Непомняща, Н.П.Савельєва, Є.М.Струніна, Ф.О.Сохін, О.С.Ушакова та ін.). Стрижневим моментом низки досліджень (А.Г.Арушанова, Л.Я.Бірюк, Н.В.Гавриш, А.П.Ількова, Н.Р.Кирста, Л.І.Колунова, Г.О.Куршева, О.І.Максаков, А.І.Лаврентьєва, Є.В.Савушкіна, А.А.Смага, О.М.Сомкова, Ф.О.Сохін, Є.М.Струніна, О.С.Ушакова, Т.М.Юртайкіна та ін.) виступило вивчення особливостей засвоєння семантики слів, уточнення і розширення значень уже відомих слів у певному контексті тощо.

Мета статті: виявити особливості формування операцій мислення у зв'язку з розумінням дітьми значення слів.

Основний зміст статті. Загальна проблема розвитку мовлення як засобу активізації людського фактору може виступати по відношенню до

взаємозв'язку. Формуючись у майбутнього вчителя в процесі його навчання, музична компетентність проходить кілька етапів свого розвитку. Отже, вимальовується шлях: від знання основ музичного виховання до музично-педагогічних цінностей і до музично-естетичного самовдосконалення (музичної компетентності).

Формуюче значення для музично-педагогічної компетенції має розвиток позитивного ставлення майбутнього вчителя як до власної особистості, так і до майбутньої музично-естетичної діяльності, до оточуючого світу. Цьому сприяє орієнтація студентів на переосмислення власного музично-естетичного досвіду, рефлексію і самоаналіз, подолання педагогічних стереотипів у суспільній свідомості.

Таким чином, в умовах реалізації нової парадигми освіти, сутність якої визначається процесом гуманізації, важливу роль відіграє музична компетентність як вагома складова професійної компетентності вчителя музики, котрий має бути носієм і головним суб'єктом формування сучасних духовних цінностей у підростаючого покоління.

Сучасні дослідники (Л.Арчажникова, В.Сластьонін та ін.) вважають, що система навчання і виховання спеціаліста повинна спиратися на комплекс вимог до нього, що виражаються в понятті „готовність до професійної діяльності”, яка є показником музичної компетентності.

Таким чином, результатом музично-педагогічної підготовки є музична компетентність як складне поліфункціональне особистісне утворення на основі інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь учителя у сфері музичної педагогіки, а також особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, які у своїй сукупності забезпечують вибір учителем свідомої поведінки, що відображає гуманістичну спрямованість його педагогічної дії.

Музична компетентність розширює професійні можливості вчителя, впливає на духовний світ учня і виявляється як здатність якісно будувати музично-педагогічний процес і взаємодіяти з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Це утворення функціонує у двох формах: статичній та динамічній. Статична форма характеризує рівень сформованості музично-естетичних цінностей особистості, а динамічна форма виявляється в умінні здійснювати музично-естетичну роботу з дітьми. Завдяки їй створюються умови для музично-педагогічної рефлексії, самовдосконалення, вибору оптимальних професійно-особистісних орієнтирів та шляхів взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу під час різних видів музично-естетичної роботи.

Доведено, що процес формування музичної компетентності вчителя є складним, динамічним, багатогранним і багатofакторним.

Резюме. В статті розглядається проблема музикальної компетентності учителя музики як основа його педагогічної діяльності.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессионализм, профессиональные способности, личностные качества учителя.

Болонського процесу //Мат-ли Міжнародної наукової конференції „Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти в контексті Болонського процесу” – Ялта – 2007 – С.57-63.

Подано до редакції 12.03.2007

УДК 371.315.4

СПЕЦИФИКА МОДЕЛЕЙ И МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

*Рыкова Лариса Леонидовна
старший преподаватель*

Харьковский гуманитарно-педагогический институт

Постановка проблемы. Известно, что использование моделей в различных сферах интеллектуальной деятельности человека уходит своими корнями во времена глубокой древности. Постепенно метод моделирования в той или иной степени проник практически во все существующие науки: строительство и архитектуру, астрономию и физику, химию и биологию, общественные науки и пр., а также стал неотъемлемой частью различных методик обучения. Интересен подход к моделированию в познании выдающихся философов, таких как Н.А. Бердяев, П.А. Флоренский, Н.О. Лосский, Д.Л. Андреев и других. По сути, они относили моделирование к принципам конструирования содержания образования. Построение моделей изучаемых явлений и описание явлений на языке моделей они считали обязательными на всех уровнях образования – от общеобразовательных стандартов до содержания учебных курсов и отдельных уроков.

Следует, однако, подчеркнуть, что в работах как вышеупомянутых, так и современных авторов, использование моделей в дидактических целях достаточно хорошо изучено и проиллюстрировано применительно к естественным, экономическим и общественным наукам, и практически нет работ в области фундаментальных дисциплин, что связано с необходимостью разработки совершенно нового подхода к проблеме моделирования. Это объясняется в основном абстрактным содержанием понятий, соотношений и умозаключений в фундаментальных (математических) дисциплинах.

В данной работе обсуждается проблема, связанная с методологией моделирования в преподавании математических дисциплин.

Анализ последних исследований и публикаций. Использование моделей и моделирование в преподавании несомненно способствует повышению эффективности обучения, поднимает его на качественно новый уровень. Методические основы применения моделей в учебном процессе при изучении различных дисциплин широко освещаются в работах таких авторов, как А.В. Славин, Л.М. Фридман, Н.Г. Салмина, Г.В. Уваров и других. В работах вышеупомянутых авторов излагаются различные подходы к классификации моделей [3, с.24-30], приводится большое число примеров моделирования учебного материала [2, с.213], [3, с.61].

Выделение не решённых ранее частей общей проблемы, которым посвящается статья. Несмотря на большое количество работ,

посвященных методике создания моделей и их использованию в обучении, существует ряд «белых пятен» в этом направлении педагогических исследований. В частности, практически нет работ, где бы обсуждались вопросы создания и использования моделей в фундаментальных науках: математике и информатике. В значительной степени это объясняется тем, что математика является источником большинства моделей в естественных и экономических науках. Математические модели стали достаточно распространёнными также в науках об обществе и человеке и совершенно естественно, что математических моделей в самой математике практически нет, за исключением геометрических моделей. Поэтому **целью данной статьи является** рассмотрение принципов моделирования и путей использования моделей в преподавании математики, а именно проблемы моделирования учебного материала, имеющего высокую степень абстрактности.

Изложение основного материала исследования. Если исходить из общеизвестного постулата, что целью любого исследования является выяснение истины (при этом неважно, о какой науке или разделе науки идёт речь), то мы неизбежно столкнёмся с понятиями «модель» и «моделирование». Возьмем для примера проблему, которая всегда существовала и по сей день существует, связанную с выяснением структуры атома. Формально этот вопрос относится к физике, но не менее остро он стоит и в химии, биологии, философии и т.д. Другими словами, вопрос о структуре микромира является важным вопросом, определяющим миропонимание и интеллект специалиста любого профиля. На одной из начальных стадий развития науки об атоме обобщением массива экспериментальных данных, полученных, в основном, в лаборатории Резерфорда, явилась планетарная модель атома, представляющая атом как систему, состоящую из плотного положительно заряженного ядра и вращающихся вокруг него электронов. Это была первая модель атома, которая представлялась близкой к истине. Впоследствии выяснилось, что эта модель не так уж близка к истине, ибо в рамках данной модели невозможно было объяснить целый ряд экспериментальных фактов (например, почему электрон, излучая электромагнитные волны, не падает на ядро). В результате появилась новая (уточнённая) модель атома (модель Нильса Бора), которая также оказалось недолговечной, т.к. геометрический подход вообще был неудачен при выяснении структуры и природы атома. Появилась энергетическая модель и т.д. Каждая модель для своих современников представлялась близкой к истине, однако с появлением новых экспериментальных данных модель приходилось совершенствовать (или даже менять в корне). Каждая следующая модель несомненно всё более приближалась к истине. Этот процесс для наглядности можно представить следующей численной математической аналогией в виде последовательности:

2,9 ; 2,99 ; 2,999 ; → 3.

Совершенно ясно, что каждый следующий член данной последовательности всё более близок к числу 3, однако в точности трём

навчально-професійних дій. Цей компонент передбачає оволодіння: специфічними аналітичними навичками, що дозволяють сприймати і оцінювати педагогічну ситуацію як багатомірну, постійно інноваційну педагогічну реальність; особливими професійно-діагностичними діями, що дозволяють перетворювати навчальний предметний матеріал (образотворчий, музичний тощо) у діагностичний; основами проєктувальних дій, метою яких є створення гнучкої системи організації життєдіяльності учнів.

Оскільки музична компетентність презентує головні регуляції дій учителя під час музично-естетичного навчання і виховання, тому доцільно визначити компоненти даної компетентності як системного утворення через комплексні, інтегративні характеристики, а саме: когнітивний, особистісний, процесуальний.

Формування структурних компонентів музичної компетентності вчителя музики загальноосвітніх шкіл – незольований процес. Може змінюватися співвідношення між змістовим наповненням структурних компонентів зазначеної компетентності. Ці зміни зумовлені передусім тим, що:

- музично-естетичний розвиток майбутнього вчителя здійснюється в контексті формування його цілісної особистості;
- специфічні музично-естетичні особистісні утворення (цінності, почуття, мотиви, здібності, досвід тощо) є передумовою формування музичної компетентності вчителя;
- музично-педагогічна діяльність різноманітна, яка вимагає свідомого вирішення здійснення усіх її видів (слухання музики, музичної ритміки, співів, гри на музичних інструментах) і форм (у навчально-виховному процесі, повсякденному житті тощо);
- музична компетентність передбачає погодженість мотиваційної й операціональної професійних сфер (розбіжність призводить до предметоцентризму, егоцентризму тощо).

Зазначене вище дає змогу сформулювати поняття “музична компетентність” як складне поліфункціональне та індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь учителя у сфері музичної педагогіки, а також особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, які у своїй сукупності забезпечують вибір педагогом свідомої поведінки, що відображає музично-естетичні професійні засади та гуманістичну спрямованість його педагогічної дії.

Отже, значуща в структурі професійної компетентності вчителя, музична компетентність розширює професійні можливості вчителя, впливає, завдяки особистісним якостям учителя, на духовний світ учня і виявляється як здатність якісно будувати музично-педагогічний процес і взаємодіяти з усіма учасниками навчально-виховної діяльності.

Процес формування музичної компетентності вчителя є складним, динамічним, багатограним і багатofакторним. Професійна підготовка і самостійна музично-педагогічна діяльність учителя перебувають у тісному

- соціальна компетентність, яка вимагає оволодіння сумісною (колективною, груповою) діяльністю, співробітництвом, прийомами міжособистісного спілкування, соціальною відповідальністю за результати своєї діяльності;

- особистісну компетентність, що відбивається в оволодінні прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння деформації особистості;

- індивідуальну компетентність, яка знаходить вияв у оволодінні прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в процесі професійної діяльності, готовність до професійного росту, в здатності до індивідуального самозбереження, умінні раціонально організувати свою працю без перевантажень у часі й силах, здійснювати діяльність напружено, але без втоми з позитивними результатами [4].

У педагогічній науці поняття „професійна компетентність” розглядається як сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної та практичної готовності до праці; здатність виконувати складні культуровідповідні види дій тощо.

Якщо розглядати риси особистості педагога (моральні якості, організаторські й інтелектуальні здібності, духовна культура та комунікативність тощо), то компетентність можна віднести до складових професійних якостей майбутнього вчителя як необхідну ланку постійного удосконалення вже набутого інтелектуального й практичного досвіду, необхідним шаблоном до пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічного професіоналізму й досягнення самобутності особистості.

Особливо важлива в педагогічній діяльності професійно-освітня компетентність викладача, яка забезпечує її змістову і технологічну сторони.

Необхідною є методична компетентність як здатність до діяльності, підкріпленої науковими знаннями і професійними вміннями, та рефлексивна компетентність як здатність до аналізу й оцінки власної біографічно-персональної участі, своєї ролі та професійних дій.

Професійна компетентність майбутнього вчителя музики трактується як динамічна, процесуальна сторона його професійної підготовки, характеристика професійного росту, професійних змін як мотиваційних, так і діяльнісних. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя музики має такі складові:

- мотиваційний компонент, що виражається у поступовому розвитку спрямованості навчально-професійної діяльності майбутнього вчителя музики, заснованої на пріоритеті цілей розвитку особистості учнів;

- особистісний компонент (якості, педагогічні та музичні здібності тощо);

- змістовий компонент (оволодіння змістом навчання, уміннями, навичками);

- професійно-діяльнісний компонент, що вміщує у собі систему

нікогда равен не будет. Это некий аналог последовательности моделей, которая приближает нас к истине в процессе исследования любых процессов или явлений. С этой точки зрения эволюция наших знаний в процессе изучения процесса (явления) – это и есть эволюция наших модельных представлений о данном процессе. Так что в наиболее глубоком понимании моделирование есть обобщение экспериментальных данных в рамках единых представлений (единой модели). Другими словами, каждая следующая модель есть следующая теоретическая глава, уточняющая все предыдущие. В этом смысле классическим примером является теория теплоёмкости Дебая, уточняющая теорию теплоёмкости Эйнштейна.

Означает ли это, что в любой цепочке моделей мы можем как угодно близко подойти к истине, но истину в точности мы никогда не получим? По-видимому, да. И в этом заключается один из принципов гносеологии. Да и может ли кто-нибудь дать определение слову «истина»? Во всяком случае, чувственных (интуитивных) форм определения истины не существует. Математические формы (с использованием понятия «предельный переход»), возможно, могут определить понятие «истина», тем не менее все математические модели любого процесса или явления также являются только приближениями к истине, а не самой истиной. Однако следует подчеркнуть, что математические модели позволяют подойти к истине значительно ближе, чем какие-либо другие модели, особенно если математическое моделирование соединить с возможностями компьютера, т.е. использовать компьютерное моделирование.

Итак, если речь идёт о развитии какой-либо теории в рамках как минимум естественных или экономических наук, то на достаточно серьёзных стадиях развития теории (на стадиях количественных оценок) в подавляющем числе случаев используются математические модели. Подчеркнём, что начальные стадии любой теории, где в основе лежат не математические, а чаще интуитивные модели, играют никак не меньшую роль в исследовании (или в познании). Не вдаваясь в природу, классификацию и формы нематематических моделей, можно, тем не менее, с большой степенью достоверности сказать, что они позволяют «сдвинуться с места» на пути эволюции определённых знаний, уступая с некоторого момента своё место математическим моделям.

Совершенно иначе обстоит дело, когда речь идёт о моделях и моделировании в самой математике. Ведь любая математическая теорема формулируется на абстрактном (математическом) языке, и при всей строгости её вывода она часто бывает не понята студентами (учащимися) из-за отсутствия интуитивного образа сути теоремы. Как отмечает Л.В. Уваров, «по мере возрастания удельного веса абстрактности и опосредованности в науках наблюдается противоположная тенденция поисков наглядных (в том числе модельных) интерпретаций самых абстрактных логических конструкций» [1, с.4]. Искусство педагога в данном случае заключается в том, чтобы найти наглядный пример, в котором математическая теорема (или математическое понятие) была достаточно просто проиллюстрирована посредством удачно подобранной

образной модели, вследствие чего, как отмечает Л.М. Фридман, изучаемый объект становится наглядным в результате выявления существенных закономерностей, к нему относящихся [3, с.11]. Если такой пример подобран удачно, то теорема в целом войдет в интуитивный мир учащегося, то есть наступит ощущение понимания. И когда впоследствии возникнет необходимость использования данной теоремы (понятия) в какой-либо другой задаче, то он сможет её осознанно применить.

Приведём несколько примеров из разных математических наук.

1. Одной из основных задач вузовского курса теории вероятностей является ознакомление студентов с наиболее часто используемыми на практике законами распределения случайной величины, а также вычисление для каждого из них математического ожидания, дисперсии, асимметрии, эксцесса и других численных характеристик распределения. Выберем, к примеру, геометрический закон распределения. В наиболее популярных учебниках по теории вероятностей [5, с.72] даётся абсолютно строгое определение геометрического распределения дискретной случайной величины: «Геометрическим распределением случайной величины называется такое распределение, при котором случайная величина X может принимать значения $1; 2; 3; \dots; n; \dots$, а соответствующие вероятности определяются для произвольного x выражением $P(X = k) = p \cdot q^{k-1}$, т.е. геометрическое распределение определяется вариационным рядом

X	1	2	3	n
P	p	pq	pq ²	pq ⁿ⁻¹

где $0 < p < 1$, а $q = 1 - p$. Далее идут вычисления математического ожидания $M[X]$, дисперсии $D[X]$ и т.д. Даже после того, как преподаватель объявит, что это распределение потому и называется геометрическим, что значения вероятностей образуют геометрическую прогрессию со знаменателем q , в подсознании у студента не появится никакого интуитивного образа геометрического распределения.

Мы проиллюстрировали понятие геометрического распределения следующим примером:

«Представьте, что некий стрелок пытается поразить цель. Вероятность попадания в цель при каждом выстреле одинакова и равна p , тогда вероятность не попадания при каждом выстреле равна $q = 1 - p$. Итого: вероятность поражения цели при первом выстреле равна p (из определения p), второй выстрел понадобится, если в первом выстреле стрелок промахнулся (соответствующая вероятность равна $p \cdot q$), третий выстрел понадобится, если в первых двух выстрелах стрелок промахнулся (соответствующая вероятность равна $p \cdot q^2$) и т.д., n -й выстрел понадобится, если в первых $(n - 1)$ выстрелах стрелок промахнулся (соответствующая вероятность $p \cdot q^{n-1}$). Вот так и образуется приведенный выше вариационный ряд, в котором случайная величина X есть число выстрелов, необходимых для поражения цели».

Этот простой пример вполне может быть тем образом, той моделью, которая свяжет абстрактное определение с чувственным (интуитивным)

вихователем, який з чуйністю ставиться до дітей.

Наукові музично-педагогічні дослідження Л.Бартенєвої, Г.Голика, Т.Конишевої, З.Морозової, Е.Скрипкиної, Н.Соколової, Т.Юманової, В.Яконюка та ін. присвячені висвітленню різноманітних аспектів цієї проблеми.

Отже, аналіз естетико-педагогічної спадщини видатних вітчизняних педагогів дає змогу констатувати, що у педагогічній думці ХХ – початку ХХІст. активно розроблялися шляхи музичного виховання особистості та музичної підготовки педагогічних кадрів.

Мета статті розглянути структуру музичної компетентності вчителя як основу його педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій термінології все частіше почали застосовувати поняття професійної компетентності, сутність якої ще недостатньо чітко визначено. Тому, на нашу думку, слід зупинитися на визначенні дефініцій „компетенція”, „компетентність” та зробити спробу здійснити категоріальний аналіз понять з метою їх уточнення.

З поняттям „компетенція” пов’язане поняття „компетентність”, що являє собою володіння компетенцією, тобто знаннями та досвідом, дають змогу судити про щось.

Доцільність уведення поняття „професійна компетентність” обумовлена широтою його змісту, інтегративною характеристикою, що поєднує такі поняття, як „професіоналізм”, „кваліфікація”, „професійні здібності”, „особистісні якості” тощо.

Під професійною компетентністю вчителя розуміється єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Аналіз різних підходів до проблеми компетентності в цілому свідчить, що більшість дослідників пов’язують це поняття з конкретною професією в матеріальній або духовній сфері. Загальновизнаними є такі характеристики професійної компетентності:

- розуміння сутності завдань, що виконуються;
- знання досвіду в цій сфері й активне його впровадження;
- уміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам;
- почуття відповідальності за досягнуті результати;
- здатність оцінювати власні помилки й корегувати їх [5].

З позиції іншого напрямку професійна компетентність учителя трактується як здібність особистості розв’язувати різноманітні педагогічні завдання.

Отже, вихідним пунктом визначення цього поняття може стати інтегрований комплексний підхід, що має спиратися на теорію професійної компетентності, розробленої відомими науковцями з проблем професійної підготовки вчителя А.Марковою, В.Сластьоніним, Є.Шияновим.

У структурі компетентності (А.Маркова) такі напрямки:

- спеціальна компетентність, яка передбачає оволодіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здібність проектувати свій подальший професійний розвиток;

Проблема полягає в тому, що музично-педагогічна підготовка майбутніх учителів музики набуває ефективності, якщо вона ґрунтується на теоретичних і методичних засадах, які відображають специфіку їхньої підготовки до музично-естетичного виховання учнів на основі реалізації організаційно-методичної системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ХХ – на поч. ХХІ ст. у вітчизняній педагогіці набули поширення прогресивні ідеї діячів у галузі музичної освіти. Видатні композитори М.Верховинець, М.Леонтович, М.Лисенко, Я.Степовий, К.Стеценко, Б.Яворський розробляли й видавали музичні посібники, нотні збірки, методичні вказівки та рекомендації щодо музичного виховання і навчання. З їхньою діяльністю дослідники пов'язують період розвитку музично-естетичної думки в Україні, формування національних засад музично-естетичного виховання. Педагогічно цінними були ідеї Б.Яворського. У практиці дитячого музичного виховання Б.Яворський виходив із поняття цілісності сприймання оточуючих явищ життя, мистецтва, тому для його педагогічної роботи характерним є розвиток асоціативного досвіду.

Свій внесок у розвиток музично-естетичної думки в Україні робили і педагоги, а саме В.Сухомлинський, розробивши своєрідну концепцію музично-естетичного виховання підростаючого покоління. Його музично-просвітницька діяльність є вагомим внеском у скарбницю музичної педагогіки. Музика, з її потенційними виховними і культурними можливостями, проголошена педагогом як могутній засіб виховання особистості, а музичне виховання як виховання людини.

Важливу роль у розвитку теорії й практики музичної освіти ХХ-ХХІ ст. відіграли представники музичної педагогіки: Ю.Алієв, О.Апраксіна, Н.Ветлугіна, Д.Кабалевський, А.Кенеман, О.Ростовський, В.Шацька, С.Шацький, Л.Школяр та ін. Вони порушували питання розвитку музичного сприйняття дитини, засоби педагогічного впливу і умови формування основ музичної культури, зміст, методи та форми музичного виховання учнів тощо. При цьому вищезгадані науковці наголошують на тому, що музичне виховання учнів залежить не тільки від учителя, але й від рівня музичної культури, творчих музичних здібностей, педагогічної майстерності усього педагогічного колективу.

Методика музично-освітньої роботи з учнями О.Ростовського багато в чому базується на методичній системі Д.Кабалевського. О.Ростовський у своїх навчально-методичних посібниках намагався показати шляхи музичного виховання й різноманітні способи досягнення мети, з огляду на які кожен учитель має обрати свій підхід, у якому буде яскраво виражений особистісний характер, бо тільки так можна досягти успіху в педагогіці.

Високі вимоги до педагога висувала О.Апраксіна. Вона підкреслювала, що вчитель музики повинен уміти стимулювати в дітей сприйняття музики, її естетичне переживання і засвоєння; бачити мету і завдання різноманітних форм музичної роботи, що сприятиме правильному вибору її шляхів і методів; володіти педагогічними і музичними здібностями, бути не тільки музикантом, але й хорошим учителем-

восприятием. В дальнейшем, когда геометрическое распределение будет использоваться студентами при описании ситуаций в других предметных областях – для описания проблем народонаселения, некоторых астрономических задач и пр.– интуиция всегда сможет перевести любую подобную задачу на модельный язык (стрелок поражает мишень!).

2. Второй *пример*, который хотелось бы привести, связан с теоремой, которая в теории пределов носит имя Вейерштрасса. Теорема Вейерштрасса – это одна из теорем существования пределов. Её суть заключается в том, что если монотонно возрастающая величина ограничена сверху, то она имеет предел; аналогично, если монотонно убывающая величина ограничена снизу, то она тоже имеет предел. Несмотря на кажущуюся простоту теоремы, её нельзя отнести к разделу теорем «само собой разумеющихся». Доказательство этой теоремы всегда вызывает затруднения у студентов. Поэтому именно на стадии вывода весьма полезной может быть какая-либо ассоциативная модель, причём модель парадоксальная, то есть привлекающая внимание своей необычностью и простотой на фоне строгой математической логики. В качестве такой модели мы выбрали картину харьковского художника В.С. Новикова: на берегу спокойного моря, когда почти не заметна линия горизонта (море монотонно переходит в небо) весьма выразительно нашёл себе место некогда выброшенный штормом камень, на котором высечен древнейший символ гармонии и вечности – змея, заглывающая себя со стороны хвоста. Изложение студентам сути теоремы Вейерштрасса и её доказательства мы проводили на фоне всящей сбоку, в метре от доски вышеупомянутой картины В.С. Новикова, не привлекая к ней внимания студентов. По окончании доказательства теоремы лектор предложил студентам подумать, что общего они видят в данной теореме, её доказательстве и в картине Новикова. Реальность превзошла все ожидания – кроме очевидной аналогии: змея не может проглотить, больше, чем самоё себя, – было найдено много более мелких, зачастую парадоксальных аналогий. И в доказательстве теоремы, и в сюжете и динамике картины, разумеется, по-своему, просматривались понятия монотонности, непрерывности, рассуждения «от противного» и т.д. Дальнейшая работа со студентами показала, что теорема Вейерштрасса достаточно глубоко была понята всеми.

На изобразительные модели такого вида хотелось бы посмотреть глубже. Это ведь не только проникновение в интуицию учащегося, это использование «чувства прекрасного», данного каждому человеку от природы. Здесь же напрашиваются поэтические и даже музыкальные аналогии, несомненно парадоксальные и несомненно красивые. Такие чувственные образы вполне соответствуют одной из идей учения П.А. Флоренского о праве учащихся «на созерцательный, интуитивный, нелогичный подход к изучению фундаментальных образовательных объектов» [5, с.32]. Биографы А. Эйнштейна отмечают, что наиболее революционные мысли приходили к нему после довольно длительных скрипичных импровизаций, а сам Эйнштейн писал, что идея об

абсолютности скорости распространения взаимодействия была навеяна музыкой Скрябина. Луи де Бройль любил работать в театральном кафе, для него было важно в любой момент зайти в театральный зал и посмотреть, что происходит на сцене. На эту тему можно привести ещё много примеров.

В заключение хотелось бы сформулировать «сверхзадачу» для тех, кто занимается этой проблемой: создание учебного пособия, где для каждого математического понятия или теоремы был бы подобран чувственный образ (модель), в котором просматривалась бы основная идея (пусть в парадоксальной форме), и в котором можно было бы найти некие аналоги условия теоремы и тех логических рассуждений, которые использовались при её доказательстве.

Выводы. Таким образом, задача моделирования в преподавании математики, в отличие от других наук, заключается не в постепенном приближении к истине (с помощью уточнения модели), а, наоборот, отхода от истины с целью отобразить абстрактный образ в интуитивную сферу обучаемого. Поэтому в преподавании математики модели должны представлять собой чувственные образы; при этом следует иметь в виду, что парадоксальность таких образов не только не мешает процессу обучения, а в значительной степени его стимулирует.

Summary. The main attention in this work is devoted to the specific of models and their application in teaching mathematical subjects. It is shown that in difference to natural and economic sciences where starting from a certain level of difficulty prevail mathematical models but in math's itself mathematical models don't play the main role. The idea of a mathematical model is to connect any mathematical notion, any theorem, which is always formulated in abstract (mathematical) language with sensible (intuitive) student's understanding. We supplied examples for such sensible images, several mathematical notions and theorem.

Keywords: model, modeling, image, teaching, mathematic.

Резюме. В работе основное внимание уделено специфике моделей и их применения в преподавании математических дисциплин. Показано, что в отличие от естественных и экономических наук, где начиная с определённого уровня сложности превалируют математические модели, в самой математике математические модели не решают основной задачи. Последняя заключается в том, чтобы любое математическое понятие, теорему, которые всегда сформулированы на абстрактном (математическом) языке, связать с чувственным (интуитивным) пониманием обучаемого. Приведены примеры таких чувственных образов для некоторых математических понятий и теорем.

Ключевые слова: модель, моделирование, образ, обучение, математика.

Резюме. В работе головну увагу приділено специфіці моделей та їх використанню у викладанні математичних дисциплін. Показано, що на відміну від природничих та економічних наук, де починаючи з певного рівня складності превалюють математичні моделі, в самій математиці

Boston, MA: Center for Gender and Organizations, Simmons School of Management, 1999.

3. Rajecki D. W. Attitudes. – Sunderland, Massachusetts: Sinauer Associates Inc., 1990. – 390 pp.
4. Reader in gender, work and organization / R.J. Ely, E.G. Foldy, M.A. Scully (eds.). – Blackwell Publishing, 2003. – 440 p.
5. Skevington S., Baker D. The social identity of women. – London: Sage, 1998. – 210 p.
6. Tajfel H. Human groups and social categories: Studies in social psychology. – Cambridge, England: Cambridge University Press, 1981. – 225 p.
7. Tajfel H., Turner J.C. An integrative theory of social conflict // The social psychology of intergroup relations. – Monterey, CA: Brooks-Cole, 1979. – P. 33 – 47.
8. Бондаревська І.О. Смисловий зміст гендерної ідентичності жінок-менеджерів і студенток факультету управління // Теоретичні і практичні проблеми психології, 2006. – 3(14) – С. 17 – 25.

Подано до редакції 22.05.2007

УДК 78:371.32

МУЗИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК ОСНОВА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Валіт Елла Аркадійвна
старший викладач кафедри теорії історії музики і гри на
музичних інструментах
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

Актуальність та ступінь дослідженості проблеми. Сучасні умови державотворення в Україні, здійснення реформування економічних та суспільно-культурних галузей життя, зокрема системи освіти, ланкою якої є виховання в школі, актуалізують проблему становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів в Україні.

Особливе місце займає проблема розвитку музично-педагогічної діяльності, яку необхідно розглядати, виходячи із сучасної концепції безперервної освіти і у відповідності з тими вимогами, які висуває перед нами майбутнє. Роль, яка в останні десятиріччя відводиться музичному вихованню, безумовно, вимагає професіоналізму вчителів музики, більшої уваги до його діяльності – і як до суспільно значущої професії, і як до об'єкта наукових досліджень.

Сьогодні педагогічна підготовка кадрів учителів музики загальноосвітніх шкіл розглядається як така, що спрямована передусім на розвиток творчої особистості, розмаїття її виявлення, нестандартності, вміння молодого фахівця шкільного профілю реалізувати власний креативний потенціал у кожній освітній ситуації.

Музичне виховання підрастаючого покоління є запорукою оновлення культурного життя народу. Формування духовного світу людини повинно стати в нашій державі першочерговим соціальним завданням, оскільки майбутнє суспільства прямо залежить від духовного складу кожної людини, її ідейних і соціальних орієнтирів, які відбиваються в характері мислення, дій, морально-естетичній позиції.

Саме тому на сучасному етапі розвитку Української держави особливої актуальності набули процеси вдосконалення музично-естетичного виховання дітей та молоді, а також підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно розв'язувати завдання музичного виховання на всіх етапах навчального процесу.

может позволить себе...». Большинство студенток-менеджеров считают, что и любимый мужчина, и муж могут позволить себе отдых с друзьями.

Выводы. Выявленные гендерные аттитюды часто оказываются схожими в контексте частных неформальных и семейных отношений и отражают важность внимательности, честности, помощи, в том числе и материальной. В контексте организационных отношений больше выражена важность качеств, присущих профессионализму и деловому этикету, но в то же время, в соответствии со стереотипами, студентки-менеджеры ожидают поддержки от делового партнёра-мужчины.

Студентки-менеджеры, независимо от типа гендерной идентичности, стремятся к традиционным паттернам гендерных отношений, что может становиться причиной межличностных проблем, поскольку стиль межличностного взаимодействия и ценностные ориентации [8], зависят от типа гендерной идентичности, в некоторых случаях противоречат гендерным аттитюдам.

Резюме. Статья посвящена анализу аттитюдов к гендерным отношениям студенток факультета управления. Рассмотрены аттитюды к отношениям с деловым партнёром-мужчиной, мужем и любимым мужчиной. Выявлены различия и сходные компоненты в гендерных аттитюдах в зависимости от контекста гендерных отношений. Также выявлены различия между типами гендерной идентичности в аттитюдах к совмещению женщиной карьеры и семьи. В статью включены 2 таблицы, 8 источников.

Ключевые слова: гендерная идентичность, гендерные аттитюды, когнитивные компоненты, студентки-менеджеры.

Summary. The paper deals with the analysis of gender relations attitudes revealed among students of management department. Attitudes toward relations with male business partner, husband and beloved man are considered. Differences and similarities of gender attitudes depending on the context of gender relations are revealed. Differences between gender identity types in attitudes toward women combining career and family are revealed as well. The paper includes 2 tables, 8 sources.

Keywords: gender identity, gender attitudes, cognitive components, students-managers.

Резюме. Стаття присвячена аналізу атитюдів до гендерних відносин студенток факультету керування. Були розглянуті атитюди до відносин і з діловим партнером-чоловіком, чоловіком і коханим чоловіком. Були виявлені розбіжності й подібні компоненти в гендерних атитюдах залежно від контексту гендерних відносин. Також були виявлені розбіжності між типами гендерної ідентичності в атитюдах до поєднання жінкою кар'єри й родини. До статті було включено 2 таблиці, 8 джерел.

Ключові слова: гендерна ідентичність, гендерні атитюди, когнітивні складники, студентки-менеджери

Литература

1. Allport G. W. Attitudes // Handbook of Social Psychology. – Worcester, MA: Clark University Press, 1935. – P. 792 – 844.
2. Ely, R. J. Feminist critiques of research on gender in organizations // Working paper # 6. –

математичні моделі не розв'язують основного завдання. Останнє полягає в тому, щоб будь-яке математичне поняття, теорему, які завжди сформульовані абстрактною (математичною) мовою, з'єднати з чуттєвим (інтуїтивним) розумінням учня. Наведені приклади таких чуттєвих образів для деяких математичних понять і теорем.

Ключові слова: модель, моделювання, образ, навчання, математика.

Литература

1. Моделирование и познание. Мн., М.: Наука и техника», 1974. Ред. д.ф.н. В.А. Штофф.
2. Славин А.В. Наглядный образ в структуре познания. – М.: Политиздат, 1971.
3. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. – М.: Знание, 1984.
4. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. – Т.2. – М.: Правда, 1990.
5. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 2001.

Подано до редакції 05.04.2007

УДК 374.32:51

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ СЕТЕЙ ДЛЯ СИСТЕМАТИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

*Сидоренко-Николашина Елена Леонидовна
старший преподаватель кафедры физики и математики
Южного филиала «Крымский агротехнологический университет»
Национального аграрного университета*

Введение. Сегодня высшим учебным агротехнологическим заведением решаются задачи, изменяющие требования, которые предъявляются к математическому образованию. Эти изменения вызваны рядом объективных причин. Во-первых, создание новой конкурентоспособной сельскохозяйственной продукции невозможно без подготовки высококвалифицированных кадров агротехнологических специальностей. Во-вторых, качественный скачок увеличения сложности технологического оборудования, его широкая номенклатура и использование прогрессивных технологий перерабатывающей промышленности агропромышленного комплекса изменили требования к знаниям, умениям и навыкам специалистов. В-третьих, важнейшим требованием к квалификации современного инженера становится способность адаптации к постоянно меняющимся условиям профессиональной деятельности, которую обеспечивает высокий уровень фундаментального образования, в том числе, обучения математике.

Математическое образование базируется на методологическом принципе профессионально-прикладной направленности, который подразумевает ориентацию на профиль вуза или факультета, на получаемую специальность. Профилированию обучения способствует педагогический подход, который позволяет не только мотивировать изучение математики, а также на этой основе формировать прочные базовые знания, достаточные для профессиональной деятельности и продолжения образования. Суть такого подхода подчеркнула Е. Плотникова, считая главным установление содержательных и методологических связей математики с другими дисциплинами [1, с.54].

Актуальность данного исследования обусловлена как

необходимостью адаптации курса высшей математики к использованию высоких технологий специалистами аграриями, так и к уровню их реальной базовой подготовки в школе.

Большинство студентов-аграриев являются выпускниками сельских школ. Этим обусловлен достаточно слабый уровень их математической подготовки, что свидетельствует о снижении качества школьного образования, нарушении непрерывности процесса обучения при переходе из школы в вуз. Данным вопросом занимались такие педагоги как С.И. Архангельский, М.И. Шкиль, М.И. Жалдак, Л.Д. Кудрявцев, С.П. Параскевич [2, с.8], Г.С. Пастушок [3, с.229] и другие.

Проблема заключается в том, что ранее не была разработана специальная методика обучения студентов-аграриев высшей математике с максимальным использованием визуальных средств представления учебного материала, в частности, в виде семантических сетей и структурно-логических схем, основанных на использовании дидактического принципа наглядности.

• **Цель** данной работы – на основе концепции непрерывности образования при переходе из школы в вуз рассмотреть механизмы формирования основных математических понятий в курсе высшей математики для студентов агротехнологических специальностей с использованием семантических сетей представления знаний.

Основные результаты. Формирование понятий привлекало внимание и нашло отражение в трудах таких педагогов, как К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, К.П. Ягдовский, Я.А.Коменский. Способы объединения влияния словесного объяснения и наглядности в современных исследованиях рассматривали Л.В. Занков и Г.С. Костюк. Изучением влияния синтеза и анализа на формирование понятий занимался Д.М.Богоявленский; а роль сравнения, абстрагирования и обобщения раскрывали в своих работах П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, В.В. Давыдов, В.Ф.Паламарчук, Т.Ф.Талызина, Н.И.Жигайло [4, с.156].

Рассмотрим основные принципы изучения различных понятий, сформулированные педагогами-классиками, применительно к математическим знаниям, необходимым студентам-аграриям. Существуют три основания для выделения понятий в качестве базовых элементов учебного материала.

1. Гносеологическая роль понятий и связей между ними, образующих структуру. Мы можем и должны формировать определенные связи понятий в сознании студентов потому, что эти связи отражают связи реальных предметов и явлений.

2. Психологическое значение понятий. Мыслить – значит оперировать понятиями, а использование студентами различных понятий означает владение всей совокупностью знаний предметной области, к которой данные понятия относятся.

3. Логическая роль понятий. Отношения между понятиями бывают очень разными: дизъюнктивными, конъюнктивными, подчинения суждений и так далее. Особое значение уделяется связям логического

менеджеров. Как достоинство делового партнера-мужчины «честность» отметили 17,9%.

«*Понимание*» является важным компонентом отношений с любимым мужчиной. Хотя среди достоинств любимого мужчины «понимание» назвали только 9% опрошенных, в незаконченном предложении: «В отношениях со мной любимый мужчина должен...» 23,9% указывали на важность «понимания». Незаконченное предложение: «Любимый мужчина обязательно должен уметь...» также выявило важность «понимания» – 18,2%. Среди достоинств мужа «понимание» назвали 10,5% опрошенных, практически столько же опрошенных считают «понимание» достоинством делового партнера-мужчины (10,6%).

«*Ум*» в отношениях с любимым мужчиной не был выявлен как важный компонент. Только 5,9% студенток-менеджеров считают «ум» достоинством мужа. В контексте организационных отношений в качестве достоинства делового партнера-мужчины «ум» называют 13,9%. Незаконченное предложение: «Лучший деловой партнер-мужчина всегда...» выявило еще большую важность «ума» – 20,1%. Таким образом, больше всего ум ценится в контексте организационных отношений.

«*Материальный компонент*» как достоинство любимого мужчины был выявлен в 7,7%. Дополнительно незаконченное предложение: «Любимый мужчина обязательно должен уметь...» выявило большую важность материального компонента, 20,1% студенток-менеджеров дали ответ «зарабатывать». В семейных отношениях умение мужа зарабатывать считают достоинством 7,9%, но незаконченное предложение: «Вступая в брак, мужчина должен...» выявило в 22,6% важность умения обеспечивать, а незаконченное предложение: «В доме главная задача мужа...» в 37% выявило важность умения обеспечивать. В контексте организационных отношений важность материального компонента не была выявлена. Таким образом, умение мужчины зарабатывать в частных неформальных и семейных отношениях студентки-менеджеры считают скорее не достоинством, а важной инструментальной характеристикой.

«*Помощь*» как достоинство любимого мужчины отметили 8,4% опрошенных, но незаконченное предложение: «Любимый мужчина всегда...» выявило большее ожидание помощи и поддержки в частных неформальных отношениях – 18,3%. В семейных отношениях «помощь» не была выявлена в качестве достоинства мужа, но незаконченные предложения: «В доме главная задача мужа...» и «В свободное время муж...» выявили, что 17,5% опрошенных ожидают от мужа помощи по дому и 9,2% опрошенных считают, что в свободное время муж помогает. В контексте организационных отношений «помощь» также не была выявлена в качестве достоинства делового партнера-мужчины. Незаконченное предложение: «Лучший деловой партнер-мужчина...» выявило связь позитивной оценки делового партнера-мужчины в 25% с его поддержкой.

Аттитюды к тому «что любимый мужчина может позволить себе» и «что муж может позволить себе» были выявлены незаконченными предложениями: «Любимый мужчина может позволить себе...» и «Муж

Рассмотрим важность каждого из этих аттитюдов в контексте гендерных отношений.

Таблица 2

Контекстуальное значение гендерных аттитюдов студенток-менеджеров (достоинства)

Аттитюды	Частные неформальные отношения	Семейные отношения	Организационные отношения
Традиционно мужские черты	24,5%	9,9% (21,4%)	6,6%
Внимательность	19,4% (34,8% , 28,1%)	30,3%	(11%)
Честность	14,2%	21,7%	17,9%
Понимание	9% (23,9% , 18,2%)	10,5%	10,6%
Ум	0%	5,9%	13,9% (20,1%)
Материальный компонент	7,7% (20,1%)	7,9% (22,6% , 37%)	0%
Помощь	8,4% (18,3%)	0% (17,5% , 9,2%)	0% (25%)

В таблице 2 показано, какой процент опрошенных считают данное качество достоинством. В скобках указан процент опрошенных, выявленный в дополнительном контекстуальном значении.

«Традиционно мужские черты» (мужественность) как качество-достоинство больше всего ценятся в контексте частных неформальных отношений (24,5%), меньше в контексте семейных отношений (9,9%) и совсем мало в контексте организационных отношениях (6,6%). Однако, следует отметить что незаконченное предложение: «В доме главная задача мужа...» выявило важность традиционно мужских качеств, 21,4% студенток-менеджеров дали ответ «быть мужчиной». Таким образом, важность мужественности в контексте семейных отношений связана именно с домом.

«Внимательность» как качество-достоинство ценится в контексте отношений с любимым мужчиной (19,4%). Другие незаконченные предложения: «В отношениях со мной любимый мужчина должен...» и «Любимый мужчина всегда...» выявили ещё большую важность ожидания внимательности от любимого мужчины (34,8% и 28,1%). В контексте семейных отношений внимательность связана с заботой и любовью и высоко ценится (30,3%). В контексте организационных отношений важность внимательности была выявлена предложением: «Умный деловой партнёр-мужчина...» и составила 11%. Таким образом, проявление внимательности в организационных отношениях студентки-менеджеры связывают с умом.

«Честность» достаточно высоко ценится в контексте всех гендерных отношений. Как достоинство любимого мужчины «честность» упомянули 14,2%. Незаконченное предложение: «В отношениях со мной любимый мужчина должен...» выявило еще большую важность «честности» – 27,7%. В контексте семейных отношений «честность» отметили 21,7% студенток-

следования

Основное содержание понятия формулируется в его определении, а множество теорем, касающихся данного понятия, составляет полное фактическое содержание этого понятия. Основные функции понятий с точки зрения использования имеющихся у нас знаний представлены в таблице 1.

Таблица 1

Функции понятия		
п/п	Функция понятия	Суть функции понятия
1	классификация	относится ли объект или идея к данному понятию или его подмножеству;
2	понимание	классификация разбивает информацию на значимые элементы, что делает возможным применять знания в текущей ситуации;
3	предсказание	использование знаний при принятии решений, учитывая прогноз последующих событий;
4	рассуждение	применение информации для получения логических выводов и получения направленных результатов;
5	общение	совместное использование понятий предполагает, что люди могут косвенно передавать впечатления и обмениваться информацией на рассматриваемую тему.

Источник: составлено автором по [5, с.137]

Систематизация учебного материала и представление его частей в виде семантических сетей, структурно-логических схем и графов для наиболее эффективного его усвоения рассматривалось многими дидактами. Так, Н.Ф. Талызина рассматривает логические схемы как способы необходимой материализации некоторых сторон умственной деятельности. По мнению Т.В. Кудрявцева, схемы – это мост, перекинутый от знаний в понятиях к конкретным практическим задачам. С точки зрения М.И. Бобневой, значение наглядных схем и чертежей неосценимо, так как позволяет человеку использовать автоматически срабатывающие алгоритмы обработки зрительной информации. Г.С. Сухобская полагает, что схематическая наглядность способствует укрупнению «единиц информации» и дает возможность для одномоментного (симультанного) рассмотрения всех данных задачи.

Применим методику представления учебного материала в виде структурно-логических схем и семантических сетей к базовым математическим понятиям курса высшей математики для студентов агротехнологических специальностей с учетом математических понятий, изученных ими в средней школе.

Наглядное представление учебного материала, имеющего строгую логическую структуру, применяется с целью улучшения запоминания ассоциативных связей и отношений между понятиями. Наиболее общей моделью представления знаний является семантическая сеть.

Базовым элементом семантической сети служит пара понятий и связывающее их отношение, что обычно представляется в виде пары соответствующих понятиям вершин графа, соединенных соответствующей отношением дугой (бинарные сети). Каждая из таких пар понятий – терминов научной и деловой лексики, связанных отношением,

представляет в семантической сети некоторый простой факт, а сеть в целом или ее целостный фрагмент представляет совокупность взаимосвязанных между собой фактов. При разработке представлений в виде семантических сетей важную роль играют такие отношения, как связь "является", отражающая принадлежность понятия некоторому классу понятий, связь "имеет", указывающая на то, что одно понятие представляет часть другого, связь "есть" – одно понятие является атрибутом другого.

Изобразим на рисунке 1 семантическую сеть понятий темы «Исследование неоднородных систем линейных алгебраических уравнений». Видно, что здесь представлена система знаний по указанному материалу, причем узлы (вершины) соответствуют понятиям, а стрелки - отношениям между ними.

Графическое представление семантической сети в виде структурно-логических схем делает возможным изучение основных понятий высшей математики на базе понятий средней школы, а также углубление новых понятий с помощью ранее введенных. Так, при рассмотрении указанной схемы следует повторить школьные понятия «системы уравнений», «линейности уравнения», «решения системы уравнений». Новые понятия темы: «элементарные преобразования матриц», «однородная неоднородная система уравнений», «расширенная матрица системы», «матрица ступенчатого вида», «ранг матрицы», «линейная комбинация строк матрицы», «линейная зависимость и независимость строк матрицы», «базисные строки матрицы», «базис линейного пространства», «размерность пространства», «базисный минор», «базисные переменные», «свободные переменные», «общее решение системы», «частное решение системы», «базисное решение системы». Их введение в рассмотрение возможно только при условии повторения и усвоения студентами предыдущих понятий структуры: «главная матрица системы», «транспонирование матрицы», «минор и алгебраическое дополнение элемента матрицы», «совместная определенная система», «совместная неопределенная система», «несовместная система».

Однако повторение и углубление понятий должно быть не шаблонным и стандартным, а разнообразным, активным действием. В семантической сети мы наблюдаем, что каждое новое осмысление одного и того же влечет за собой раскрытие новых сторон материала, ведет к более глубокому пониманию, вскрывает новые связи и отношения. Так, понятия «линейная зависимость и независимость строк матрицы (векторов)», «базисные строки матрицы», «ранг матрицы» углубляются новым классом важнейших понятий «базиса линейного пространства» и «размерности пространства». Декартова система координат представляется студентам под новым углом зрения – как двухмерное линейное пространство; пространство окружающего мира – как трехмерное линейное пространство с базисом единичных орт.

доля студенток-менеджеров дают позитивную в целом оценку умному деловому партнёру-мужчине (15,1%) и связывают ум с внимательностью (11%).

Аттитюды к «лучшему деловому партнёру-мужчине» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «Лучший деловой партнёр-мужчина...». Полученные ответы были разделены на следующие категории: 1) поддержит (поддержит, заботлив, рядом, опора, надёжный, ответственный, обязательный), 2) тактичный (тактичен, любезен, галантен, сдержан, производит приятное впечатление, располагает внешностью и общением), 3) умён (умён, профессионал, с отличной интуицией, принимает правильные решения, справедлив), 4) лучший, 5) понимает (понимает, на равных, друг, думает о других, прислушивается к другим, способен на компромиссы, терпеливый), 6) лидер (лидер, деловой, успешный в карьере, независимый, целеустремлённый, добивается своих целей, активный организатор, смелый, мужественный), 7) успевает совместить личную жизнь и карьеру, 8) лучше, чем деловой партнёр-женщина, 9) другое. Большинство студенток-менеджеров считают, что лучший деловой партнёр-мужчина поддерживает (25%) и обладает профессиональным умом (20,1%). Значительная доля студенток-менеджеров высоко ценят понимание (16,7%), тактичность (13,9%) и лидерские черты (14,6%) делового партнёра. Также удалось выявить, что очень небольшой процент студенток-менеджеров считают, что деловой партнёр-мужчина лучше, чем деловой партнёр-женщина (0,7%).

Проанализируем гендерные аттитюды в зависимости от *контекста отношений*. Вероятно, разные контексты: частные неформальные отношения, семейные отношения и организационные отношения связаны с различными социальными нормами, следовательно, будут отличаться и гендерные аттитюды. Дизайн незаконченных предложений, направленных на выявление гендерных аттитюдов в сфере частных неформальных отношений, семейных отношений и организационных отношений, позволил сделать качественное сравнение между аттитюдами в данных контекстах.

Рассмотрим гендерные аттитюды к «достоинствам любимого мужчины», «достоинствам мужа» и «достоинствам делового партнёра-мужчины». За основу были взяты три незаконченных предложения: «Главное достоинство любимого мужчины...», «Главное достоинство мужа...» и «Главное достоинство делового партнёра-мужчины...», которые дали возможность проанализировать, что студентки-менеджеры ценят в мужчинах больше в зависимости от контекста гендерных отношений. Другие незаконченные предложения дали возможность выявить более точное дополнительное контекстуальное значение. На основании аттитюдов, выявленных этими незаконченными предложениями можно сделать вывод, что к важным аттитюдам к «достоинствам любимого мужчины», «достоинствам мужа» и «достоинствам делового партнёра-мужчины» относятся: мужественность, внимание, честность, понимание, ум, материальный компонент, помощь/поддержка (см. таблицу 2).

Аттитуды к «достоинствам делового партнёра-мужчины» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «Главное достоинство делового партнёра-мужчины...». Полученные ответы были разделены на восемь категорий: 1) компетентность (компетентность, профессионализм, его должность), 2) понимание (понимание, терпение, помощь, компромиссность), 3) уважение (уважение, тактичность, деловой этикет), 4) мужественность (мужественность, то, что он – мужчина), 5) ум (ум, рассудительность, умение принимать правильное решение, мудрость, практичность), 6) решительность (решительность, напористость, уверенность, смелость), 7) честность (честность, надёжность, умение держать слово, ответственность), 8) другое. В аттитудах к «достоинствам делового партнёра-мужчины» у студенток-менеджеров не выявлено явных предпочтений, они отмечают компетентность (18,5%), честность (17,9%), уважение (15,2%), ум (13,9%), решительность (13,2%), понимание (10,6%), мужественность (6,6%).

Аттитуды к «отношениям с деловым партнёром-мужчиной» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «В отношениях с женщиной-менеджером деловой партнёр-мужчина всегда...». Полученные ответы были разделены на восемь категорий: 1) понимающий (понимающий, терпеливый), 2) в рамках деловых отношений (в рамках деловых отношений, пунктуален, ответственен, на равных), 3) тактичный (тактичный, деликатный, вежливый, сдержанный, уважает), 4) подчиняется (подчиняется, соглашается, уступает, прислушивается к её мнению), 5) осторожен, 6) чувствует своё превосходство, 7) учитывает, что она – женщина, 8) другое. Большинство студенток-менеджеров подчёркивают важность тактичности в отношениях с деловым партнёром-мужчиной (33,3%) и то, что отношения должны оставаться в рамках деловых (25,3%). Значительная доля студенток-менеджеров считают, что в отношениях деловой партнёр-мужчина должен уступать (16%) и учитывает то, что менеджер – всё-таки женщина (10%).

Аттитуды к «умному деловому партнёру-мужчине» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «Умный деловой партнёр-мужчина...». Ответы респондентов были разделены на девять категорий: 1) отношения с женщиной-менеджером в соответствии с деловым этикетом (соответствует деловому этикету, разделяет работу и личное, сдержан, не конфликтует, ценит партнёров-женщин), 2) профессионал (знает своего дела, умён, рассудителен, честен, надёжный, опора, организатор), 3) хорошо (хорошо, лучший вариант, идеал), 4) редкость, 5) знает, как добиваться своей цели (знает, как добиваться своей цели, залог успеха в работе, многого добивается, успешен), 6) интересный соперник (интересный, опасный соперник), 7) личные отношения с женщиной-менеджером, 8) внимательный (внимательный, обходительный, привлекательный, интересный, помогает), 9) другое. Большинство студенток-менеджеров связывают ум делового партнёра-мужчины с его способностью поддерживать отношения с женщиной-менеджером в рамках делового этикета (26,7%) и его профессионализмом (26%). Значительная

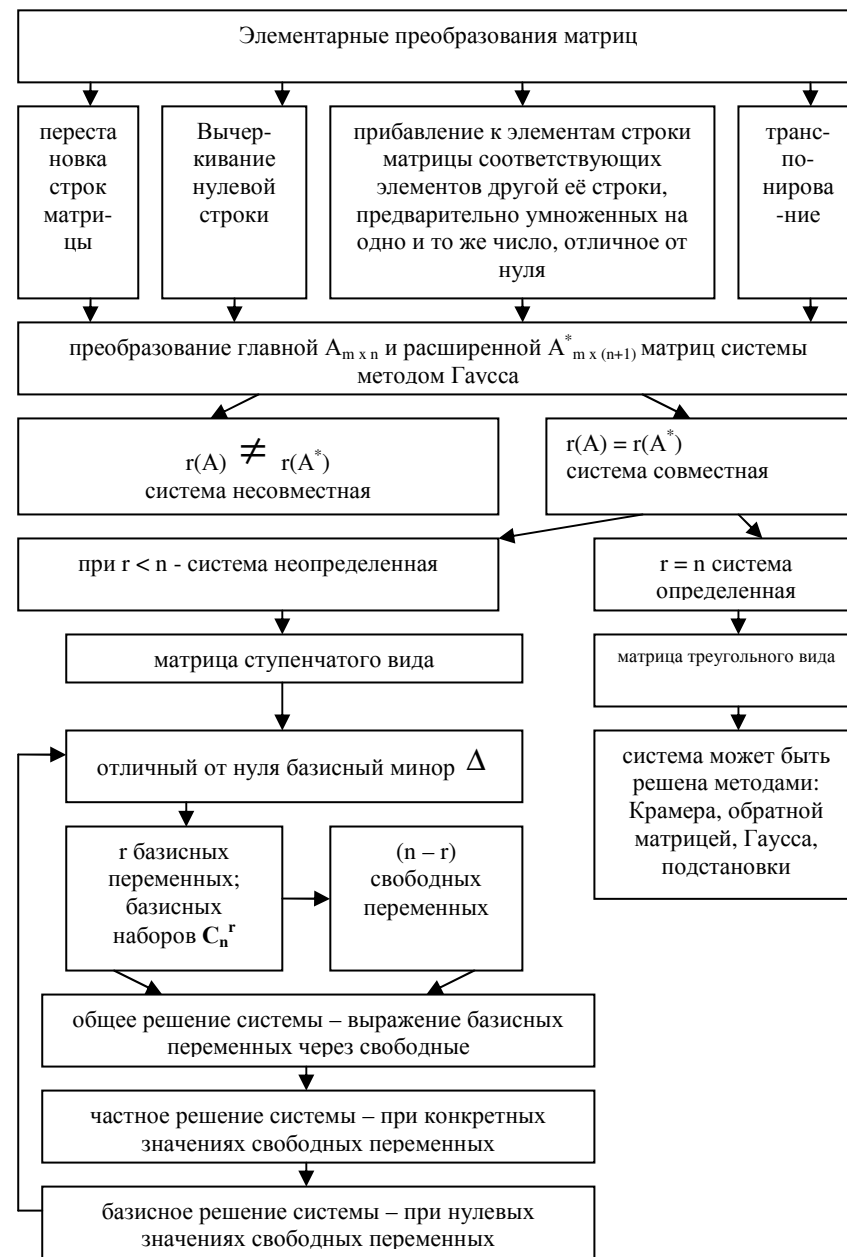


Рис. 1. Структурно-логическая схема «Исследование неоднородных

систем линейных алгебраических уравнений»

Математика как учебная дисциплина, представляющая собой целостную систему знаний, разбивается на отдельные темы курса, которые должны представлять собой уровни знаний, расположенные в определенной логической последовательности. Разработанные средства отображения системы понятий в виде семантических сетей представляют собой удобную форму навигации по ассоциативным связям между темами учебного материала. Основным свойством навигации сети является объединение "сквозных" разделов терминологии, связывающих, на первый взгляд, весьма далекие темы, а также соединение важнейших математических разделов и их понятий в единый предметный комплекс (см. таблицу 2).

Спускаясь по иерархической цепи системности, каждая тема рассматривается уже как подчиненная система своего уровня знаний. Пределом системного разбиения являются элементы исходной системы (закономерности, определения, формулы, понятия, символы, ключевые слова и т.п.), которые характеризуют глубину проникновения в изучение математического материала. При этом выявляются основные причинно-следственные вертикальные и горизонтальные связи между фрагментами и элементами семантической сети.

Таблица 2

Слои связности математических понятий

n/n	Слои математических понятий, образующие предметный комплекс
1	Понятия алгебры и начал анализа общеобразовательной школы
2	Геометрические понятия курса общеобразовательной школы
3	Понятия линейной алгебры и аналитической геометрии
4	Понятия основ математического анализа
5	Понятия дифференциального исчисления функций одной и нескольких переменных
6	Понятия интегрального исчисления функций одной и нескольких переменных
7	Понятия теории обыкновенных дифференциальных уравнений
7	Понятия теории рядов
8	Понятия теории векторного поля

Источник: составлено автором.

Одна из особенностей семантической цепи состоит в дифференциации связей по весам – численным характеристикам, отражающим степень связности тем, а также важности понятия в теме или во всем учебном курсе. При этом большее значение веса связи одной темы по отношению к другой указывает на то, что первая тема в тексте почти всегда излагалась в контексте второй. Так, понятие «базиса линейного пространства» является составной частью понятия «векторы» раздела «Аналитическая геометрия». Меньшее значение веса связи отражает тот факт, что относительно небольшая часть информации, касающаяся первой темы, касается также и второй. Например, операции над произвольным вектором, определенные в аналитической геометрии, автоматически

различия между типами гендерной идентичности относительно аттитюдов к «общению мужа с детьми». Недифференцированные студентки-менеджеры гораздо больше, чем студентки-менеджеры других типов гендерной идентичности считают, что в общении с детьми муж проявляет суровость, и гораздо меньше, чем студентки-менеджеры других типов гендерной идентичности считают важным проявление мужем внимательности в общении с детьми.

Аттитюды к «опозданию мужа домой» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «Если муж пришёл поздно, он...». Полученные ответы были поделены на восемь категорий: 1) отдыхает (идет спать, должен отдохнуть, устал), 2) должен предупредить, 3) объясняет причины (объясняет причины, извиняется), 4) у него были свои причины, 5) отдыхал с друзьями, 6) работал, 7) негативная характеристика (негативная характеристика, пожалеет об этом), 8) другое. Наибольшая доля студенток-менеджеров считают, что если муж пришел поздно домой, он должен объяснить причину (28,8%), либо объясняют сами его поведение тем, что он работал (27,5%).

Аттитюды к тому «что муж может позволить себе» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «Муж может позволить себе...». Ответы были разделены на одиннадцать категорий: 1) отдых с друзьями (отдых, отдых с друзьями, коллегами, выпить пива) 2) отдых с семьёй (отдых с семьёй, с женой, любить), 3) задержаться (задержаться на работе, опаздывать), 4) то же, что и жена, 5) принять решение (принять решение, сделать покупку, не советуясь, не согласиться), 6) уделить время своим интересам, 7) всё (всё, что не во вред отношениям, практически всё), 8) слабость, 9) традиционно мужское поведение, 10) ничего (ничего, очень мало), 11) другое. Большинство студенток-менеджеров считают, что муж может позволить себе отдых с друзьями (45%). Значительная доля студенток-менеджеров считают, что муж может позволить себе практически всё (15,9%).

Аттитюды к «достоинствам мужа» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «Главное достоинство мужа...». Полученные ответы были разделены на девять категорий: 1) любовь, забота (любовь и забота о жене, детях, внимательность), 2) понимание (понимание, умение уступать, компромиссность, терпение), 3) честность (честность, верность, надёжность, помощь), 4) ум, 5) умение зарабатывать (умение зарабатывать, обеспечивать семью, деловитость, карьера), 6) уважение (его способность уважать, уважение других к нему), 7) доброта (доброта, мягкость характера), 8) традиционно мужские черты (независимость, умение управлять, уверенность в себе, быть мужчиной), 9) другое. Большинство студенток-менеджеров считают главным достоинством мужа любовь и заботу (30,3%). Значительная доля студенток-менеджеров в качестве главного достоинства мужа отмечают его честность и надёжность (21,7%).

Рассмотрим гендерные аттитюды студенток-менеджеров в контексте **организационных отношений**.

(обеспечивать, зарабатывать), 2) быть мужчиной (быть мужчиной, хозяином, главой, делать мужскую работу), 3) помогать (помогать, быть опорой, поддерживать, защищать), 4) любить (любить, быть внимательным, заботливым), 5) наравне с женой или традиционно женские роли, 6) другое. Большинство опрошенных считают главной задачей мужа его способность обеспечивать (37%), 21,4% студенток-менеджеров в соответствии со стереотипами ответили, что главная задача мужа в доме – быть мужчиной. Значительная доля опрошенных считают, что муж в доме должен помогать жене (17,5%) и 12,3% ожидают любви и внимания. Только у 8,4% студенток-менеджеров были выявлены аттитуды, не согласующиеся с традиционными гендерными ролями, а приписывающие мужу традиционно женские роли в доме.

Аттитуды к «свободному времени мужа» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «В свободное время муж...». Полученные ответы были разделены на пять категорий: 1) отдыхает (отдыхает с семьёй, со мной, уделяет время и внимание семье, детям, отдыхает с друзьями, зачастую отдых с семьёй и друзьями упоминали через запятую), 2) помогает (делает работу по дому, помогает), 3) всё, что захочет, 4) занимается собой (занят собой, любимым делом). Подавляющее большинство студенток-менеджеров считают, что в свободное время муж отдыхает (71,2%), 12,4% опрошенных считают, что в свободное время муж занимается собой и только 9,2% ждут от мужа помощи в его свободное время.

Аттитуды к «большой части времени мужа» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «Большую часть времени муж проводит...». Ответы были разделены на следующие категории: 1) на работе (на работе, зарабатывая), 2) со мной (со мной, с женой), 3) с семьёй (в кругу семьи, дома, с детьми), 4) с семьёй и на работе, 5) другое. Подавляющее большинство студенток-менеджеров считают, что большую часть времени муж работает (60,4%), гораздо меньше опрошенных считают, что большую часть времени муж проводит с семьёй (16,2%), 13,6% уверены, что большую часть времени муж проводит с женой и 7,1% не отдадут предпочтение ни работе, ни семье в свободное время мужа.

Аттитуды к «общению мужа с детьми» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «В общении с детьми муж...». Предоставленные ответы были разделены на шесть категорий: 1) любовь и строгость (сочетание мягких качеств любви и внимания со строгостью и справедливостью), 2) внимательность (уделяет много внимания, нежный, весёлый, любит, добрый), 3) строгость (строгий, справедливый, умеет воспитывать), 4) наравне (общается на равных, уважает ребёнка), 5) настоящий отец (настоящий отец, заботливый отец), 6) другое. Большинство студенток-менеджеров считают, что муж в общении с детьми должен быть внимательным (45,8%), значительная доля опрошенных подчеркивают важность сочетания строгости и любви в общении мужа с детьми (26,8%), 13,1% отдают предпочтение проявлению строгости в общении мужа с детьми. Следует отметить, что были выявлены некоторые

выполняются и для векторов базиса трехмерного пространства. Связь между парой тем в сети всегда двусторонняя, однако ее веса в разные стороны могут отличаться, ведь известно, что каждый базис – по сути набор векторов, но не всякий набор векторов – базис.

Практический интерес имеет связь вида “имеет”, которая указывает, что одно понятие представляет часть другого. Например, понятие определенной системы уравнений вводится как система, которая имеет единственное решение; а понятие неопределенной системы – как имеющей более одного решения. Таким образом, определенная и неопределенная система уравнений является частью понятия совместной системы. На более высоком уровне их иерархия поднимается к общему понятию системы линейных алгебраических уравнений и далее – ко всему разделу «Основы линейной алгебры». Подобное упорядочение позволяет визуализировать информацию в сети «по слоям связности», отображая значимые связи.

В зависимости от задач обучения (содержания рабочей программы и квалификационных требований к специалисту) системные семантические связи должны быть логически завершены, т.е. четко ограничены понятиями, которые должны знать и уметь применять на практике выпускники вузов.

В заключение можно сделать следующие **выводы**.

1. Представление математических понятий в виде семантических сетей систематизирует знания студентов, позволяет диагностировать пробелы и уровень усвоения конкретной темы.

2. Навигация по семантической сети выявляет ассоциативные связи между математическими понятиями различных разделов курса общеобразовательной школы и вуза, соединяя их в единый предметный комплекс, а также позволяет уточнить терминологию.

3. Аппарат формального представления знаний в виде семантической сети позволяет строить структурно-логические схемы учебного материала различных уровней: параграфа, темы, раздела, всего предметного курса.

4. Предлагаемый подход структуризации учебного материала и его наглядного представления универсален, следовательно, может быть использован в других учебных дисциплинах.

В дальнейших исследованиях предполагается разработать общую структурно-логическую схему всего курса высшей математики для студентов агротехнологических специальностей, а также сопроводить ее практическими примерами и заданиями, позволяющими будущим специалистам использовать изучаемый аппарат в профессиональной деятельности.

Литература

1. Плотнокова Е. Как профилировать обучение математике в вузе // Alma mater. – 2002. – № 7. – С.54-55.

Подано до редакції 12.04.2007

**ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ИГРОВОЙ
КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ**

Тимохина Алла Васильевна
кандидат медицинских наук
доцент кафедры дефектологии психокоррекции
член-корреспондент Международной
академии наук педагогического образования

Луганский национальный педагогический университет им. Т. Шевченко

Актуальность проблемы определяется её злободневностью и практической значимостью в аспектах: сохранения психического здоровья подрастающего поколения; необходимости качественной и мобильной подготовки специалистов в соответствии с европейскими стандартами и тактикой присоединения Украины к Болонскому процессу в образовательной системе высшей школы.

Так, на современном этапе резко возросли запросы родителей по поводу наличия у детей и подростков выраженных и даже клинических случаев игровой компьютерной зависимости. Об этом мы сообщали в публикации 2002 года, где были представлены результаты исследований на базе детско-подросткового психиатрического отделения областной клинической больницы [4, с.139-142]. С тех пор, бесконтрольное и неполномерное увлечение городских учащихся компьютерными играми азартного характера, в ущерб социальных продуктивных дел (учебной, трудовой, спортивной, общественной и др.) стало распространяться всё шире и шире и обозначаться терминами «компьютерная наркомания», «игровая кибераддикция (уход от реальности в виртуальный мир)».

В собственной практике мы имеем уже ряд случаев, когда юноши и молодые мужчины в возрасте 24-27 лет с большим стажем увлечения компьютерными играми подчинили всю свою жизнь только этому интересу, не создав семьи, кое-как работая или не работая вообще и живя за счёт родителей. Печально, что среди них есть способные выпускники высших учебных заведений. Психокоррекционная работа с такими людьми очень трудоёмкая, сложная и зачастую малопродуктивная как и при наркомании.

Специалисты психолого-педагогического профиля и социальные работники пока что не готовы эффективно решать эту проблему в плане профилактики. Пока что продолжает срабатывать движение по инерции, стереотип: «компьютеризация обучения любой ценой». Такой подход с нашей точки зрения уже давно устарел. Именно он привёл к беспредельному и бесконтрольному развитию игрового компьютерного бизнеса. Необходимо срочно приступить к реализации европейских требований и стандартов и обучать этому нынешних студентов.

Цель исследования – показать на примере конкретной проблемы реальное внедрение мобильной, гибкой, творчески-эвристической модели современной подготовки специалистов психолого-педагогического

были выявлены при помощи незаконченного предложения: «Любимый мужчина может позволить себе...». Ответы были разделены на следующие восемь категорий: 1) отдых с друзьями (отдых с друзьями, выпить пива с друзьями, отдых, расслабиться, свободу, погулять), 2) всё (всё, почти все, многое), 3) ничего (ничего, очень мало), 4) то же, что и я, 5) отдых со мной (отдыхать со мной, уделять мне больше внимания), 6) то, что не повредит отношениям, 7) традиционно мужские черты (напористость, недоверие, экспериментировать, самостоятельность, независимость, требовать внимания, быть лидером, спорт, машину), 8) другое. Из вышеперечисленных аттитудов наиболее часто встречается «отдых с друзьями» (45,6%), также следует отметить, 12,8% студенток-менеджеров считают, что любимый мужчина может позволить себе всё, 11,4% – «отдых со мной» и 11,4% отдают предпочтение «традиционно мужским чертам».

Аттитуды к «внешности любимого мужчины» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «Внешность любимого мужчины должна быть...». Все ответы были разделены на девять категорий: 1) не имеет значения (не имеет значения, не это главное, любой), 2) такой, как мне нравится (такой, как мне нравится, соответствующей мне, любимой), 3) привлекательной (привлекательной, притягательной, симпатичной, приятной, красивой), 4) аккуратной (аккуратной, опрятной, ухоженной, стильной), 5) идеальной (идеальной, великолепной, безукоризненной), 6) нормальной (нормальной, обычной, средней), 7) такой, как ему нравится, 8) мужественная (мужественная, спортивная), 9) другое. Большинство студенток-менеджеров считают, что внешность любимого мужчины должна быть приятной (49%). Также можно отметить частоту ответа: «такой, как нравится мне» (14,8%), в то время как только 1,9% студенток-менеджеров дали ответ: «такой как нравится ему».

Рассмотрим гендерные аттитуды студенток-менеджеров в контексте **семейных отношений**.

Аттитуды к «готовности мужчины к браку» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «Вступая в брак, мужчина должен...». Полученные ответы были разделены на пять категорий: 1) обеспечивать (обеспечивать семью, быть обеспеченным, заботиться о семье, жене), 2) осознавать ответственность (осознавать ответственность, осознавать, на что идет, быть к этому готовым, быть уверен в себе, во мне, в чувствах), 3) быть самостоятельным (быть самостоятельным, независимым, самодостаточным, повзрослеть), 4) любить (любить, уважать, быть верным). Наибольшее количество студенток-менеджеров отмечают важность того, что мужчина, вступая в брак, должен осознавать ответственность (39,4%). Большое значение имеет также способность обеспечивать семью (22,6%) и любовь (20%). Кроме этого, 12,9% студенток-менеджеров отмечают необходимость для мужчины, вступая в брак, быть самостоятельным.

Аттитуды к «главной задаче мужа в доме» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «В доме главная задача мужа...». Ответы были разделены на шесть категорий: 1) обеспечивать

приятный (приятный, радует, с приятной внешностью), 8) другое. Большинство студенток-менеджеров, как и в аттитюдах к «отношениям с любимым мужчиной», подчеркивают важность внимательности (28,1%) любимого мужчины, также выявлено стремление к тому, чтобы любимый мужчина был рядом (20,3%), значительная доля студенток-менеджеров ожидают от любимого мужчины помощи и поддержки (18,3%).

Аттитюды к «достоинствам любимого мужчины» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «Главное достоинство любимого мужчины...». Ответы были разделены на девять категорий: 1) честность (честность, искренность, преданность, доверие, верность), 2) материальный компонент (состоятельность, статус), 3) традиционно мужские черты (мужественность, сила, воля, независимость, умение достигать цель, сдержанность и др.), 4) помощь (надёжность, помощь, ответственность), 5) внимание (любовь, внимание, нежность, доброта), 6) понимание (понимание, терпение, уважение), 7) ум (ум, юмор), 8) коммуникативные навыки (общительность, умение вести себя, жизнерадостность, любезность, привлекательность), 9) другое. Большинство студенток-менеджеров считают главным достоинством любимого мужчины именно его мужественность (24,5%), также особенно часто упоминают внимание (19,4%) и честность (14,2%).

Аттитюды к «свободному времени любимого мужчины» выявлялись незаконченным предложением: «В свободное время любимый мужчина...». Полученные ответы были разделены на семь категорий: 1) со мной (проводит со мной, с семьёй, уделяет внимание мне, любит), 2) занимается своими делами (занимается своими делами, своим хобби, делает, что хочет, самосовершенствуется), 3) занимается спортом, 4) помогает (помогает мне, помогает по дому), 5) отдыхает (отдыхает, спит), 6) думает обо мне (думает обо мне, вспоминает, звонит), 7) другое. Подавляющее большинство студенток-менеджеров считают, что в свободное время любимый мужчина находится с ними (55,2%), значительная доля опрошенных придерживаются мнения, что в свободное время любимый мужчина занимается своими делами (20,1%).

Аттитюды к тому, «что любимый мужчина должен уметь» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «Любимый мужчина обязательно должен уметь...». Ответы респондентов были разделены на восемь категорий: 1) зарабатывать (зарабатывать, обеспечивать, работать), 2) делать домашнюю работу (делать домашнюю работу, готовить), 3) любить (быть мягким и нежным, радовать, уделять внимание, заботиться, доверять), 4) всё, 5) защищать (защищать, быть сильным, постоять за себя и меня, найти выход), 6) отдыхать (жить со вкусом, отдыхать, развлекаться, получать удовольствие), 7) понимать (понимать, уступать, прощать), 8) другое (див. Додаток...). Наибольшая доля студенток-менеджеров считают, что любимый мужчина обязательно должен уметь зарабатывать (20,1%) и любить (20,8%), кроме этого, понимать (18,2%) и выполнять домашнюю работу (17,5%).

Аттитюды к тому, «что любимый мужчина может позволить себе»

профиля по тем вопросам, которые имеют большое социально-психологическое значение, однако досконально ещё не изучены и не вошли в разделы учебников и учебных пособий для студентов. Такая модель внедряется нами на протяжении нескольких лет (См. публикации 1997, 2004 и др.). В рамках Болонского процесса, в задачу исследования входила разработка и внедрение и не только содержательного, но и исследовательского, творческо-поискового модуля учебных программ и спецкурсов по патопсихологии, клинической психологии, психолого-педагогической коррекции для психолого-педагогических специальностей высших учебных заведений. Однако, главная задача этой работы – повышение качества подготовки специалистов.

Степень разработанности научной проблемы представлена студентам в содержательном модуле рабочей программы на основании проведённого нами ранее анализа научной литературы. Интерес к онтогенетическим последствиям компьютеризации возник в СНГ 15-20 лет назад, явно отставая от многих развитых стран. Отмечалось, что компьютеризация может вызвать как позитивные, так и негативные преобразования в психическом развитии. Были упоминания, что чрезмерная вовлечённость в работу с компьютером может обострять невротические черты личности, приводить человека к болезненному состоянию. Однако, в тот период детско-подростковая увлечённость компьютерами и компьютерными играми не принимала ещё такого размаха как в настоящее время, и игровой компьютерный бизнес ещё не расцветал так бурно.

Второй этап научных исследований относится к девяностым годам XX века и началу XXI века, когда уточнена психологическая классификация компьютерных игр, специфика и механизм их влияния на психику человека, динамика игровой компьютерной зависимости и др. [1,2,3,6,7,8].

В психологической классификации компьютерных игр, которые по критерию принадлежности делятся на ролевые и неролевые, особо выделены ролевые компьютерные игры (РКИ), которые оказывают наибольшее влияние на психику человека. РКИ вызывают своего рода интеграцию человека с компьютером, а в клинических случаях – процесс утери индивидуальности и отождествлением себя с компьютерным персонажем. Формирование психологической зависимости от РКИ является самой мощной по таким показателям, как сила («привязанность, «тяга» к компьютеру), скорость образования и глубина влияния на психику.

РКИ делятся на: 1) игры с видом из глаз своего компьютера героя; 2) игры с видом извне; 3) руководительские игры. Первая категория РКИ характеризуется наибольшей «затягивающей силой». Испытуемые сообщают, что уже через 10-15 минут теряют связь с реальной жизнью, внимание полностью концентрируется на игре, осуществляется перенос в виртуальный мир и действия героя считаются своими. Вторая и третья категория РКИ характеризуется тем, что играющий видит «себя» со стороны, управляя действиями своих героев, отождествление себя с компьютерным персонажем меньшая. Выбор таких игр рассматривается

как компенсация потребности в доминировании и власти и важна при диагностике и коррекции.

Знание механизма формирования психологической зависимости от РКИ является для специалиста важным не только для диагностики и коррекции, но и главное для профилактики игровой компьютерной зависимости. Этот механизм основан на частично неосознаваемых стремлениях и потребностях: уход от реальности и принятие роли, которую человек не может вести в реальной жизни. «Уход от реальности» связан с потребностью определённого типа личности «отстраниться от повседневных хлопот и проблем, своеобразная трансформация потребности».

Анализ научной литературы показывает, что многие вопросы игровой компьютерной зависимости разработаны недостаточно, а проблема профилактики и реальной практической коррекции во многих регионах находятся на нуле. Это связано с игровым бизнесом, с безответственностью структур, дающих лицензии на открытие игровых компьютерных залов.

Современных студентов психолого-педагогических специальностей необходимо погрузить в реальное положение дел и привлечь к творческо-поисковой работе. Поэтому в рабочих программах по учебным дисциплинам «Патопсихология», «Клиническая психология», «Психолого-педагогическая коррекция» обязательно должны быть исследовательские модули и темы о современных пограничных состояниях психики в детско-подростковом и юношеском возрастах.

Исследовательский модуль, разработанный нами, основан на совместной со студентами творческо-поисковой работе. Исследования проводились в школах, компьютерных залах, клубах и игровых центрах, а также на базе лаборатории диагностики коррекции психофизических состояний детей и взрослых ЛНПУ, где осуществлялась психологическая помощь по запросам родителей, родственников, учителей и других лиц.

Для сбора данных использованы методы наблюдения и опроса: анкетирование, стандартизированное и клиническое интервью, беседа. При необходимости применялись проективные рисуночные и другие тесты, шкалы самооценки, самочувствия и др. Выборка проводилась на основании принципов, установленных в научных исследованиях

В массовых опросах задействованы студенты 3-4 курсов психолого-педагогического факультета.

В возрастном аспекте можно выделить три группы испытуемых: 1) 6-10 лет, 2) 12-17 лет, 3) 18-27 лет. В гендерном отношении преобладали в основном мальчики, юноши, молодые мужчины. Большинство ребят было в основном из малообеспеченных семей или с весьма средним достатком.

Анализ результатов исследований показал, что 11,7% вообще не пользуются компьютером. Подавляющее большинство детей и младших подростков играют в компьютерных залах и клубах. Основной вид игр, с их слов, «стрелялки», «войнушки», иногда приключения. Старшим подросткам и юношам нравятся ролевые игры. Дети младшего школьного возраста начинают с азартных неролевых игр, а в более старшем возрасте

чтобы кто больше зарабатывал в Вашей семье: Вы, муж, поровну, не имеет значения?», также не выявило статистически значимых отличий. Студентки, в соответствии с гендерными стереотипами, в основном, полагают, что больше зарабатывать следует мужу (57,8%), хотя ответы «не имеет значения» (15%) и «поровну» (21,8%) также встречаются достаточно часто. Самый низкий процент опрошенных считает, что больше зарабатывать следует жене (5,4%).

Контент анализ 19 незаконченных предложений на гендерные attitudes также не выявил статистически значимых различий между типами гендерной идентичности, что подтверждает довлеющее влияние гендерных стереотипов в обществе. Студентки-менеджеры, независимо от типа гендерной идентичности, оказываются сходными в своих attitudes к гендерным отношениям. Поэтому, при анализе результатов, процентное отношение приведено по всей выборке студенток-менеджеров там, где специально не делается ссылка на определённый тип.

Из 19 незаконченных предложений, прошедших контент анализ, семь незаконченных предложений диагностировали attitudes к отношениям с любимым мужчиной, восемь незаконченных предложений были направлены на выявление attitudes к отношениям с мужем и четыре незаконченных предложения – на attitudes к отношениям с деловым партнёром-мужчиной.

Рассмотрим гендерные attitudes студенток-менеджеров в контексте **частных неформальных отношений**, т.е. отношений с любимым мужчиной.

Attitudes к «*отношениям с любимым мужчиной*» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «В отношениях со мной любимый мужчина должен...». Все полученные ответы были разделены на шесть категорий: 1) внимательный (внимательный, заботливый, нежный, ласковый, добрый, любит), 2) понимает (понимает, уступает, уважает, терпеливый), 3) честный (честный, искренний, откровенный, верный, доверяет), 4) тактичный (тактичный, деликатный, вежливый), 5) традиционно маскулинные черты (доминирует, защищает, строгий, активный, лучший, щедрый), 6) другое. Большинство студенток-менеджеров независимо от типа гендерной идентичности подчеркивают важность внимания от любимого мужчины (34,8% от общего числа опрошенных) и его честности в отношениях (27,7%). Значительная доля опрошенных (23,9%) упоминают черты необходимые для взаимопонимания.

Attitudes к «*любимому мужчине*» были выявлены при помощи незаконченного предложения: «Любимый мужчина всегда...». Ответы были разделены на восемь категорий: 1) внимательный (внимательный, добрый, нежный, ласковый, любит), 2) любимый (любимый, желанный, хороший), 3) помогает (помогает, поддерживает, надёжный, верный, заботится), 4) рядом (рядом, рядом или думает обо мне, мой), 5) понимает (понимает, уважает, тактичный, терпеливый), 6) традиционно мужские черты (уверен в себе, вынослив, силен, на высоте, самостоятелен и др.), 7)

Таблица 1

Аттитуды студенток-менеджеров к совмещению женщинами карьеры и семьи

Тип гендерной идентичности	семьи		
	негативный	амбивалентный	позитивный
Маскулинный	19,2%	30,8%	50,0%
Фемининный	38,5%	21,2%	40,4%
Андрогинный	14,9%	17,9%	67,2%
Недифференцированный	12,5%	25,0%	62,5%

$p < 0,05$

Важно отметить, что среди всех типов гендерной идентичности преобладает позитивное отношение к совмещению женщинами карьеры и семьи.

Маскулинные студентки в 50% относятся позитивно к совмещению карьеры и семьи, в 30,8% наблюдается амбивалентное отношение и в 19,2% - негативное. Среди *фемининных* студенток самый высокий процент негативного отношения (38,5%) из всех типов гендерной идентичности, амбивалентное – 21,2%, позитивное отношение (40,4%) незначительно преобладает по сравнению с негативным. *Андрогинные* студентки наиболее позитивно (67,2%) оценивают данную ситуацию из всех типов гендерной идентичности, амбивалентное отношение в 17,9% и негативное в 14,9%. Среди *недифференцированных* студенток значительно преобладает позитивное (62,5%) отношение к сочетанию карьеры и семьи, амбивалентное встречается в 25,0%, негативное в 12,5%, реже, чем среди других типов.

Преобладание позитивной окраски аттитудов к совмещению карьеры и семьи, вероятно, вызвано тем, что данная выборка студенток при поступлении на факультет управления связывала своё будущее с самореализацией не только в традиционно женских ролях, но и в профессиональных. Негативная окраска аттитудов чаще всего встречается среди фемининных студенток, которые более склонны реализовывать себя в традиционно женских сферах в соответствии с гендерными стереотипами и своими личностными характеристиками.

Анализ незаконченных предложений: «Если женщина-менеджер допустила ошибку, деловой партнёр мужчина всегда...», выявляющего аттитуды к «реакции делового партнёра на ошибку женщины-менеджера», и «Мужчина, который делает карьеру...», выявляющего аттитуды к «мужчине, занимающемуся карьерой», не выявил статистически значимых различий между типами гендерной идентичности. Студентки всех типов гендерной идентичности, в основном, не ожидают негативной реакции от делового партнёра мужчины на ошибку женщины-менеджера (66,7%) и позитивно оценивают мужчину, который делает карьеру (62,2%).

Анкетирование относительно заработка, направленное на выявление аттитудов к «заработку мужа и жены» а именно: «Как бы Вам хотелось,

переходят на ролевые.

Время, проведённое за компьютером у большинства учащихся, составляет 1-2 часа в день, а у 23% может доходить до 5-10 часов (ночуют в компьютерных залах). Субъективную зависимость от компьютерных игр компьютеров ощущают 47%: «Меня сюда тянет»; «Я не знаю, что делать без компьютера. Другое мне не интересно» и т.д. 11% опрошенных считает себя «законченными компьютероманами, игроманами», а 35% отмечают, что бывают такими периодически. Срок увеличения компьютерными играми разный: от 1 года до 5 лет. Так, например, группа мальчиков 12 лет прокомментировали, что ходят в компьютерный клуб уже 3 года и «скрываются» здесь часто от школы и родителей.

Из 5 обследованных компьютерных залов только в одном мы нашли вывешенные на обозрение следующие стандарты-рекомендации по режиму работы с компьютером: 6 лет – 10 минут, 2-5 класс – 15 минут, 6-7 класс – 20 минут, 8-9 класс – 30 минут, 10-11 класс – 1 час 30 минут – 2 часа 30 минут.

Естественно, они не соблюдаются, как в целом и все санитарно-гигиенические и психолого-педагогические нормы. Дети сообщают, что играют в компьютерные игры столько времени, на сколько хватает денег, которые экономят, когда родители дают на завтрак или берут без спроса, иногда где-то зарабатывают, но чаще всего берут без спроса или выпрашивают.

На вопрос «Знает ли семья, что Вы играете в компьютерных залах?» – 54% ответили отрицательно. Реакция родителей, знающих об увлечениях детей (46%) разная: у 35% отрицательная; 53% родителей, со слов детей, не обращают внимания, а остальные реагируют по-разному, по ситуации.

Студенты-психологи, участвовавшие в исследованиях, убедились, что в обследованных компьютерных залах нет никакого контроля за соблюдением элементарных стандартов. Одни и те же дети могли находиться в этих клубах и в первую и во вторую половину дня, а после 18 часов их могли видеть здесь с пивом. При исследовании субъективных отрицательных ощущений после длительных компьютерных игр получены следующие данные: 47% детей и подростков отмечают, что у них «устают глаза», «иногда болит голова, руки, позвоночник», «снятся страшные сны». Существуют и такие ответы: «выхожу отсюда как чумной».

Сопоставление полученных результатов с данными предыдущих клинических исследований [4] проясняет условия и факторы формирования расстройств и позволяет определить пути и подходы к профилактике игровой компьютерной зависимости у детей и подростков.

1. Научно-организационный подход. Социальный контроль за деятельностью игровых компьютерных залов, клубов, центров: а) контроль за посещением детей и подростков, соблюдением стандартов и специальных санитарно-гигиенических норм; б) введение ставок психологов и педагогов в этих заведениях за счёт владельцев и бизнесменов (при получении лицензии).

Задача психологов и педагогов – активно будировать эти вопросы на

основе реальных исследований в регионах, привлекая ответственных лиц, телевидение, радио, печать и так далее.

2. Специфический профессиональный психолого-педагогический подход. Выявление детей и подростков на ранних стадиях развития компьютерной зависимости, своевременная коррекция и психотерапия [5]. Тесный контакт с детскими психоневрологами.

3. Подготовка педагогов, социальных работников, психологов к просветительской работе, и качественное её осуществление: введение специальных курсов и учебных дисциплин, волонтерская работа студентов в компьютерных клубах и залах, специальные практики и конференции.

На современном этапе стратегия профилактики игровой компьютерной зависимости у детей и подростков – это комплексный подход, это создание инновационных комплексных программ с участием различных социальных служб и специалистов психолого-педагогического профиля, это новые подходы к организации досуга детей и подростков в оздоровительно-спортивных центрах и клубах нового типа, это новые программы трудового и эстетического воспитания, это новый этап компьютеризации обучения с соблюдением европейских стандартов, правил и норм.

Литература

1. Ахрякина Т.А., Матасова И.Л. Особенности проявления и факторы формирования компьютерной зависимости различных возрастных групп. – М., 1999.
2. Белинская Е. Ребенок и компьютер. Психологические реализации виртуального мира // Школьный психолог. – 1999. – №3.
3. Степанова М.И. Как обеспечить безопасность общения детей с компьютером // Образование. – 2003. – №5. – С.50-59.
4. Тимохина А.В. Расстройства личности и поведения при компьютерной зависимости у детей и подростков //Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика: Матеріали української науково-практичної конференції.– К.: Міленіум, 2002.– С.139-142.
5. Тимохина А.В. Личностно-ориентированная психотерапия в психологической практике: Учебное пособие для студентов психологических специальностей. – Луганск: Знание, 2000. – 170 с.
6. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований// Психологический журнал. – 1999. – Т.2. – №1. – С.86-102.
7. Федоров А.В. Школьники и компьютерные игры с экраным насилием // Инновации в образовании. – 2005. – №4. – С.158-159.
8. Фомичёва Ю.В., Шмелев А.Г. и др. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник МГУ: Сер. Психология. – 1991. – №3. – С.27-30.

Подано до редакції 04.05.2007

УДК 371

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

*Умрик Марія Анатоліївна
аспірантка НПУ ім. М.П.Драгоманова*

В сучасному світі система освіти вже не розглядається як інструмент, що надає молодій людині набір кінцевих знань, умінь та навичок, за допомогою яких вона стає професіоналом своєї справи. На зміну суспільству, в якому превалювали матеріальні цінності, постає суспільство, де найважливішими і найнеобхіднішими є знання. Новий ідеал освіти – підготувати людину до швидкоплинних умов життя, максимально

всегда...» и «Мужчина, который делает карьеру...».

Анкетирование касалось аттитюдов относительно заработка, а именно: «Как бы Вам хотелось, чтобы кто больше зарабатывал в Вашей семье: Вы, муж, поровну, не имеет значения?».

Оставшиеся 19 незаконченных предложений прошли контент анализ. Незаконченные предложения затрагивали важные сферы межличностных гендерных отношений с любимым мужчиной, мужем и деловым партнером, позволяя выделить различия в гендерных аттитюдах в зависимости от контекста отношений.

Таким образом, нами были выявлены и схематично проанализированы гендерные аттитюды к следующим понятиям:

- совмещение женщиной карьеры и семьи,
- реакция делового партнера на ошибку женщины-менеджера,
- мужчина, делающий карьеру,
- заработок мужа и жены,

Более подробный контент анализ позволил выявить и проанализировать гендерные аттитюды к следующим понятиям:

- отношения с любимым мужчиной,
- любимый мужчина,
- достоинства любимого мужчины,
- свободное время любимого мужчины,
- что любимый мужчина должен уметь,
- что любимый мужчина может позволить себе,
- внешность любимого мужчины,
- готовность мужчины к браку,
- главная задача мужа в доме,
- свободное время мужа,
- большая часть времени мужа,
- общение мужа с детьми,
- опоздание мужа домой,
- что муж может позволить себе,
- достоинства мужа,
- достоинства делового партнера-мужчины,
- отношения с деловым партнером-мужчиной,
- умный деловой партнер-мужчина,
- лучший деловой партнер-мужчина.

При анализе когнитивных компонентов гендерных аттитюдов статистически значимые отличия между типами гендерной идентичности были выявлены только относительно аттитюдов к «совмещению женщиной карьеры и семьи» ($p < 0,05$), выявленных при помощи незаконченного предложения: «Для женщины совмещение карьеры и семьи...» (см. таблицу 1).

КОГНИТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГЕНДЕРНЫХ АТТИТЮДОВ СТУДЕНТОК-МЕНЕДЖЕРОВ

*Бондаревская Ирина Олеговна
преподаватель*

Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского

Постановка проблемы. В процессе исследования мы опирались на концепцию гендера, согласно которой гендерная идентичность и гендерные отношения взаимосвязаны в качестве индивидуального и структурного компонентов [2; 4]. В контексте теории социальной идентичности [6; 7] смысловое содержание гендерной идентичности определяется системой аттитюдов и ценностей [5], приобретённых в результате членства в группах или отношения к социальным категориям.

G. W. Allport [1] определяет аттитюд как организованное посредством опыта психическое и нервное состояние готовности, оказывающее направляющее или активное влияние на реакцию индивида на все объекты и ситуации, с которыми он сталкивается. В структуре аттитюда выделяют аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты [3]. Гендерные аттитюды – аттитюды, связанные с гендерными отношениями.

Целью данного исследования было выявить и проанализировать когнитивные компоненты гендерных аттитюдов студенток-менеджеров.

Методика и организация исследования. Для выявления гендерных аттитюдов использовалась модифицированная автором методика незаконченных предложений. Следует отметить, что незаконченные предложения позволяют выявить не только когнитивные компоненты, но содержат и элементы аффективных компонентов. Незаконченные предложения затрагивали частные гендерные отношения и организационные отношения. Три предложения на организационные отношения анализировались в соответствии со шкалой, где 1 – негативное отношение, 2 – амбивалентное отношение, 3 – позитивное отношение. Результаты незаконченных предложений на частные гендерные отношения (15 предложений) и организационные отношения (4 предложения) прошли контент анализ. Также испытуемым предлагалось ответить на вопрос: «Как бы Вам хотелось, чтобы кто больше зарабатывал в Вашей семье: Вы, муж, поровну, не имеет значения?». Тип гендерной идентичности студенток-менеджеров определялся при помощи методики С. Бем. Количественный анализ проводился при помощи статистической программы SPSS 13. В исследовании приняли участие 155 студенток факультета управления Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Участие было добровольным.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим когнитивные компоненты гендерных аттитюдов.

Три незаконченных предложения анализировались на основании оценивания ответа как позитивного, амбивалентного или негативного. Среди них: «Для женщины совмещение карьеры и семьи...», «Если женщина-менеджер допустила ошибку, деловой партнёр мужчина

развинути здатність до саморегуляції й самоосвіти, переконати у необхідності подальшого вдосконалення професійних знань, навичок і вмінь.

Тому особливе значення набуває організація самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів, яка б стимулювала творчий потенціал студентів, активізувала внутрішні мотиви навчання, сприяла розвитку таких навичок необхідних майбутньому вчителю, як навички самоосвіти, прагнення до саморозвитку, здатності до рефлексії.

Наведемо деякі аспекти актуальності проблеми організації самостійної роботи майбутніх учителів:

- широке впровадження інформаційних технологій в навчальний процес, індивідуалізація та диференціація навчання, використання передового педагогічного досвіду для вдосконалення процесу навчання вимагають від учителя не тільки знань предметної області, але й достатньої підготовленості до самонавчання, самоосвіти;

- самостійна навчальна робота є основою для формування такої якості особистості, як самостійність. Ця якість є необхідною для професійного становлення особистості педагога.

- через брак постійного контролю за позааудиторною самостійною роботою з боку викладачів, у студентів виникає хибна думка, що самостійною роботою не потрібно займатися регулярно, звідси у багатьох студентів виникають труднощі в навчанні і, як результат, у майбутній професійній діяльності;

- у зв'язку з участю України в Болонському процесі зростає частка самостійної роботи студентів;

- стрімкий темп зростання кількості нових знань й необхідність їх швидкого засвоєння вимагає постійної самоосвіти.

Зазначимо, що в рамках традиційних форм навчання ефективна самостійна робота студентів не може бути організована в достатній мірі. Тому виникає необхідність застосування технологій навчання, які можуть бути «вбудовані» у традиційну систему вищих педагогічних закладів.

Самостійна робота студентів в позааудиторний час є більш важкою в керуванні у порівнянні з самостійною роботою, яка проводиться в аудиторний час, але її значення в навчанні є вкрай важливим.

Віртуальний світ Інтернету ввійшов в освіту як нове поле навчальної діяльності. Народжуються нові форми навчання, а точніше, самонавчання. В них сама людина є не просто пасивним споживачем освітніх послуг, а активним творцем своїх знань, вмінь, навичок.

Тому важливим є розробка і впровадження нових методів організації самостійної роботи майбутніх вчителів з використанням нових інноваційних педагогічних технологій, а саме - дистанційного навчання.

Інформаційно-навчальне середовище є основною складовою організації ДН. Функціонування інформаційно-навчального середовища повинно опиратися на чітко пророблені технологію і методологію, що охоплюють як процес розробки дистанційних матеріалів так і педагогічну специфіку ДН на основі глобальних комп'ютерних мереж [1, с.23].

В Українському педагогічному словнику [2] зазначено, що інформаційно-навчальне середовище – сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між учнями і викладачем з використанням засобів нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності учнів за умови наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники) предметним змістом певного навчального курсу.

Інформаційно-навчальне середовище для підтримки ДН повинно мати п'ять структурних компонентів (рис.1).



Рис.1. Структурно-функціональна схема інформаційно-навчального середовища для ДН

Розглянемо детальніше кожен з компонентів схеми.

Організаційний компонент повинен містити презентацію середовища, його призначення, цілі, задачі, зміст (структура). Дані про початок і кінець навчання, умови прийому. Також компонент може містити пакет з анкетами для попереднього знайомства з тими, хто буде навчатися в середовищі.

Організаційний компонент також може містити засоби з налаштування загального вигляду курсу (оформлення, вибір кольорів, мова навчання і т.д.), створення профілю студента, а також засоби безпеки курсу.

Реєстраційний компонент, в якому здійснюється реєстрація усіх учасників навчання та відкривається доступ до дистанційного курсу в інформаційно-навчальному середовищі. Реєстрація дає право отримати власний логін (ім'я для входу в середовище) та пароль і стати повноцінним учасником навчання.

При реєстрації в інформаційно-навчальному середовищі система надає різні права доступу та можливості в залежності від статусу того, хто реєструється. Так, доступ може надаватися з правами:

Висновки. Мистецтво у системі формування естетичної культури майбутніх фахівців-юристів є єдиним і неповторним джерелом пізнання характерних рис духовного життя кожної епохи, його колориту, обличчя тощо. За допомогою мистецтва особистість одержує різноманітні знання та інформацію про життя, побут, культуру людини у різні часи, про навколишній світ, природу, розвиток суспільства. У процесі навчально-виховної діяльності ВНЗ мистецтво виконує важливу дидактичну функцію, воно ефективно впливає на почуття, емоції, актуалізує навчальну діяльність студентів. Йому також належить важлива культурно-соціальна функція, яка тісно пов'язана з проблемою вільного часу студентів: заповнюючи вільний час молоді, мистецтво насичує його естетично цінним змістом. Мистецтво допомагає студентам зняти напруження, розслабитися. Задовольняючи духовні потреби, мистецтво переносить молодшу людину в особливий світ емоцій, переживань і почуттів. Усе це ставить перед вищою школою, викладачами важливі науково-педагогічні завдання - використати весь арсенал потенційних естетичних можливостей мистецтва у формуванні естетичної культури майбутніх юристів-правників.

Резюме. Стаття присвячена визначенню поняття «естетична культура юриста» та значенню її формування у студентів юридичних вищих навчальних закладів.

Резюме. Стаття посвящена определению понятия «эстетическая культура юриста» и значению ее формирования у студентов юридических высших учебных заведений.

Summary. The article is devoted the decision of concept «Aesthetic culture of lawyer» and value of its forming for the students of legal higher educational institutes.

Ключові поняття: Естетична культура юриста, естетична діяльність, естетична свідомість, мистецтво.

Література

1. Боров Ю. Б. Эстетика. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.
2. Бутенко В. Г. Вплив естетичного фактору на формування духовних цінностей особистості // Гуманітарна освіта: Серія Психологія і педагогіка. – Вип. 1. – К., 2000. – С. 113-124.
3. Головченко О. Взаємодія філософії і мистецтва у процесі формування творчої особистості // Мистецтво і освіта: Зб. наук. праць. – Львів: Каменяр, 1998. – Вип. 35. – С. 109-116.
4. Основы эстетики и искусствознания. – М.: Просвещение, 1979. – 302 с.
5. Сливка С. С. Професійна культура юриста. – Львів: Світ, 1999. – 334 с.
6. Сливка С. С. Правнича деонтологія: Підручник – К.: Атіка, 1999. – 336 с.
7. Шевченко Г. П., Джабер Х. Н. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період. – Луганськ, 2004. – 206 с.
8. Эстетика: Підручник // Л. Т. Левчук (заг. ред.). – К.: Вища школа, 1979. – 399 с.

Подано до редакції 12.04.2007

Звичайно, кожне цивілізоване суспільство зацікавлене у формуванні високого рівня естетичної культури всіх членів суспільства, спеціалістів-фахівців усіх напрямків, студентської та учнівської молоді. Це до певної міри можна пояснити тим, що філософська і психолого-педагогічна наука розкрила тісний взаємозв'язок між наявним рівнем індивідуальної естетичної культури й творчим підходом до будь-якого виду діяльності [3].

Процес формування естетичної культури студентської молоді, як і будь-який виховний процес, має бути цілеспрямованим та організованим, провідна роль в якому належить педагогам. Тому поряд з іншими вимогами суспільство ставить перед викладачем саме професійну вимогу - бути людиною високої естетичної культури, яка повинна мати чіткі уявлення про естетичні форми пізнання, розуміти естетичну сутність явищ дійсності й мистецтва. Вміти цю сутність донести до студентів, володіти вмінням виявляти специфічні естетичні можливості в кожному навчальному предметі ВНЗ, відбирати найбільш цінний в естетичному відношенні учбовий матеріал, у процесі навчання і виховання впливати не лише на розум і пам'ять, а й на почуття та емоції студентів, будувати стосунки з молоддю на основі педагогіки співдружності.

Вагоме місце у формуванні естетичної культури майбутнього юриста має належати естетиці, мистецтву, літературі, психології, педагогіці, циклу фахових дисциплін, естетичному середовищу тощо.

Особливе місце у вихованні культури майбутніх юристів належить мистецтву. Однак викладачі не повинні ототожнювати естетичне та художнє виховання. У загальному розумінні естетичне виховання - значно ширше поняття, яке включає в себе і художнє, що окреслене у педагогіці як цілеспрямований процес впливу на студентів засобами мистецтва для формування розуміння прекрасного, любові до мистецтва, вміння одержувати від нього насолоду. Підміна естетичного виховання художнім в вищій школі обмежує завдання естетичного розвитку студентів в плані його мети, змісту. Викладачі мусять розуміти, що при такому підході у студентів формуються художні або естетичні почуття, смаки, переконання лише стосовно мистецтва, а це відриває естетичне виховання від життя, природи, практики навколишньої дійсності [7].

Варто зазначити, що мистецтво - це великий розділ естетичної культури, без нього важко уявити естетичне виховання та естетичну підготовку майбутнього юриста взагалі, без нього естетичне виховання фактично неможливе, у формуванні естетичної культури воно відіграє виняткову роль. Мистецтво зображує події, факти, бажання у художній формі, а отже, активніше впливає на чуттєву та емоційну сфери студента - юриста, без яких важко реалізувати завдання з естетичного виховання. Тому розвинена естетична культура майбутнього юриста неможлива без спілкування з мистецтвом, яке дозволяє особистості усвідомити свої естетичні здібності й відкриває необмежені можливості для їх удосконалення. З іншого боку, саме спілкування з мистецтвом передбачає певний рівень розвитку естетичної культури, без якої твори мистецтва сприймаються як картинки, цікаві історії тощо.

- адміністратора, який забезпечує роботу необхідних програмних засобів, підтримує роботу мережевих ресурсів і ін., може здійснювати корегування і відновлення матеріалів, змінювати структуру та оформлення середовища;

- викладача (тьютора), який розробляє робочу програму курсу, аналізує процес навчання, результати навчання, знайомить з навчальним планом тих, хто навчається, направляє, консультує, видає завдання, організовує роботу у чаті, у форумах, приймає завдання та ін.;

- студента, який є повноправним учасником навчання під керівництвом викладача;

- гостя, для якого з ознайомчою метою можуть бути частково або повністю відкриті деякі компоненти інформаційно-навчального середовища.

Розмежування прав доступу в інформаційно-навчальне середовище індивідуалізує роботу студента, а такі засоби, як спеціальна система обліку реєстрації вибору і здачі завдань, дозволяє залучити студента в процес планування своєї самостійної роботи.

Розмежування прав доступу в інформаційно-навчальне середовище індивідуалізує роботу студента, а також дозволяє залучити його в процес планування своєї самостійної роботи.

Інформаційний компонент повинен містити певним чином структуровані навчальні дані, які включають в себе як мінімум:

- пакет попереднього тестування для визначення початкового стану навченості з предмету, теми;

- навчальний курс, структурований за модулями;

- керівництво з вивчення кожного модуля;

- блок завдань, для засвоєння матеріалу і перевірки його розуміння;

- блок основних питань з кожного модуля;

- довідникові матеріали з предметної галузі вивчення;

- глосарій (тлумачення термінів і понять, які використовуються в навчальних модулях);

- бібліотеку (посилання на відповідні веб-ресурси або ж повні чи скорочені тексти літературних джерел з тематики дисципліни);

- графіки консультацій та зустрічей з викладачем (тьютором) в системі інформаційно-навчального середовища.

Зазначимо, що матеріали в електронному вигляді мають більш високу інформативність і динамічність.

Комунікаційний компонент.

Забезпечує педагогічне спілкування, яке здійснюється в основному за допомогою таких комп'ютерних телекомунікацій :

- електронна пошта;

- чат;

- форум;

- аудіо-відео конференція;

- дошка оголошень;

- блоги;

- списки розсилання.

Усі види комунікацій не залежать від часового параметру, тобто будь-який учасник ДН в інформаційно-навчальному середовищі незалежно від години дня може вільно користуватися усіма комунікаційними перевагами середовища.

Комунікаційний компонент з одного боку здійснює двосторонній зв'язок «викладач-студент», а з іншого дозволяє залучити в розв'язання навчальної задачі більше чим двох студентів, що стимулює колективну, групову форму організації самостійної роботи.

Контролюючий компонент.

В умовах дистанційного навчання викладач-тьютор контактує зі студентами дуже рідко, а отже, ІНС в якому здійснюється навчання, повинно містити засоби для ефективного контролю за навчальною діяльністю студентів. Це такі широко розповсюдженні засоби, як тестування, анкета, метод рейтингового оцінювання, проектно-комунікативні методи (система семінарів через Інтернет, відеоконференції і т.д.), які базуються на особистому контакті усіх учасників навчання.

Контроль здійснює дві основні функції – корегуючу і стимулюючу, тобто контроль за процесом і за результатом самостійної навчальної роботи. Причому контроль за результатом, незважаючи на обов'язкову його наявність, не є основним.

Важливу роль відіграє так званий рефлексивний контроль, який здійснюється у формі обміну думками між студентами і викладачем у рівноправному діалозі. Тому в інформаційно-навчальному середовищі в умовах ДН таку важливу роль відіграє обов'язковий для кожного модуля чат, де студент розповідає про шляхи пошуку розв'язання педагогічної проблеми, подає свої способи рішення, тобто здійснюється аналіз роботи кожного студента з можливістю уточнення і коректування. Викладач має змогу виділити усі слабкі сторони студента, надаючи йому відповідну допомогу, причому студент увесь цей процес сприймає не у вигляді контролю, а у вигляді простого діалогу, дискусії, консультації.

Компонент містить пакет тестів та анкет (проміжні та заключні), за допомогою яких здійснюється моніторинг успішності самостійної діяльності студентів.

В оцінюванні студентів в основному використовується рейтингова система, в якій заліковий результуючий бал формується статистичним шляхом і активізує, стимулює процес навчання студентів, створюючи умови змагання. Відкритий доступ до рейтингу дає змогу студентам оцінити результати своєї діяльності, сформувати вміння здійснювати рефлексію і активізувати мотивацію до самостійної навчальної роботи в інформаційно-навчальному середовищі.

Коректуюча функція контролю в ІНС в умовах ДН здійснюється за допомогою засобів проектно-комунікативного характеру які базуються на особистому контакті усіх учасників навчання, таких як чат, електронний семінар, аудіо-відеоконференція і т.д.), які наявні в середовищі.

Далі розглянемо вище проаналізовані компоненти дистанційного

характеру. Естетична практична діяльність є зовнішньою, матеріальною формою естетичної активності суб'єкта, що стимулюється і контролюється його естетичною свідомістю [1].

У межах дослідження «Формування естетичної культури студентів-юристів» нас значною мірою цікавить друга складова частина структури: естетична діяльність особистості, в якій поєднані такі три взаємопов'язані сфери: реально-практичну, духовно-практичну і духовно-теоретичну.

Під естетичною культурою юриста розуміється ступінь почуттєвого впливу мистецтва і законів краси у правовій естетиці на формування професійної правосвідомості фахівця-юриста з метою пізнання правових явищ. Розглянемо складові елементи естетичної культури юриста. По-перше, істецтво і закони краси певним чином впливають на формування правосвідомості юристів. Цей вплив відбувається лише у правовій естетиці, тобто в правовому колі, у полі професійної діяльності юриста, де власне потрібна його професійна правосвідомість. Ми виходимо з того, що мистецтво є провідним компонентом естетичної культури юриста, адже воно виникло з потреб людини як засіб усвідомлення себе у світі, своїх зв'язків з навколишнім середовищем [6]. Воно створює особливий духовний світ людини - світ краси та емоцій [3].

Важливо наголосити, що саме мистецтво активно впливає на формування у юриста правового почуття. Тонка духовна сутність сприяє тому, що воно краще пізнається у правовому явищі, вносить у правосвідомість не виражені словом відтінки почуття, а це своєю чергою підвищує ефективність професійного розв'язання складних суспільних і особистих проблем [5].

По-друге, складовим елементом естетичної культури юриста можна визнати почуттєвий вплив законів краси у правовій естетиці та формуванні професійної правосвідомості. Насамперед підкреслимо буття краси, адже юристові для духовно-естетичного розвитку потрібно здійснювати професійну діяльність за цими законами, творити за законами краси, яка, на наше переконання, врятує світ.

Варто зіставити також поняття краси та істини у юридичній практиці. Дослідники доводять, що спорідненість краси та істини в цілісному перетворенні людини і світу спричиняється до просвітлення душі, а значить, до профілактики правопорушень, налагодження цивілізованого правопорядку у суспільстві.

Почуттєвий вплив законів краси на правосвідомість юриста формується також під дією законів, нормативно-правових актів тощо. Але якість правового почуття залежить від джерела краси, яка закладена у правові норми, ступеня її відповідності суспільним відносинам.

Студентські роки є найсприятливішими для формування індивідуальної естетичної культури майбутнього фахівця-юриста, і наука в цій галузі протягом багатьох років прагнула визначити зміст, мету, завдання, норми і методи роботи як для формування творчого рівня естетичної культури студентської молоді, так і підготовки її до розв'язання завдань в реальній практичній діяльності фахівців-юристів.

Необхідність та актуальність розробки даної теми обумовлюється тим, що без високої естетичної культури говорити про повноцінну професійну культуру юриста неможливо. Культурологічний підхід до обґрунтування характеристики особи сучасного юриста саме і полягає в тому, щоб дати оцінку сформованості його естетичної культури, показати її значення в професійній діяльності правника. У принципах і функціях естетичної культури закладено основні засади створення естетично гармонійної особистості юриста.

Виклад основних положень. Естетична культура юриста є органічною складовою частиною його загальної та професійної культури. Існують різні підходи до визначення поняття естетична культура. Більшість авторів під естетичною культурою розуміють систему засобів і продуктів, за допомогою яких людина освоює світ. Вважають, що естетична культура включає в себе, насамперед, розвинуті людські почуття, які здатні фіксувати не лише життєво важливі для людини властивості предметів, а й якості їх форми, міру організованості та впорядкованості безвідносно до практичної мети людини.

Естетичну культуру визначають також як сукупність усіх тих сторін матеріального, духовного і художнього життя суспільства, що безпосередньо впливають на формування в його членів специфічних духовних сил, спрямованих на створення різноманітних конкретно-чуттєвих цінностей і, перш за все, краси [2].

У свою чергу естетична культура справляє великий вплив на особистість. Вона стає одним із суттєвих стимулів людської поведінки і знаходить своє вираження в особливих естетичних потребах особистості. Вміння відчувати і розуміти красу навколишнього світу одночасно впливає й на стійку потребу шукати і створювати цю красу в усіх сферах власної діяльності (навчання, побуті, професійній діяльності тощо). Людина, яка володіє цим почуттям, прагне, щоб речі, які її оточують, були не лише корисні, а й своїм зовнішнім виглядом приносили їй естетичну насолоду та задоволення. Тому в реальній життєдіяльності естетична потреба виступає у певній системі естетичних переваг, бажаних форм поведінки і спілкування, улюблених музикантів і музичних творів, улюблених пісень та їх виконавців і т. ін. це розмаїття естетичних переваг й критеріїв оцінки у своїй єдності й віддзеркалює естетичний смак людини [4].

Г. Шевченко доведено, що культура молодшої людини формується в процесі засвоєння нею культури суспільства та оволодіння, насамперед, культурними цінностями певної епохи, даного народу, класу, групи [7]. Тому індивідуальну естетичну культуру слід розглядати як своєрідне дзеркало естетичного багатства того чи іншого народу. Про це свідчать основні етапи історичного розвитку естетичної культури людства [8].

Сучасна філософія у структурі естетичної культури розрізняє естетичну діяльність та естетичну свідомість, які, звичайно, між собою тісно взаємопов'язані. Естетична свідомість є формою духовної, внутрішньої активності суб'єкта, що виростає із зовнішніх, матеріально-практичних форм його діяльності й поступово набуває естетичного

курсу для майбутніх вчителів, розробленого в НПУ ім. Драгоманова на базі інформаційно-навчального середовища Веб-клас ХІІІ.

Метою даної роботи є дистанційна підтримка діючих для майбутніх вчителів інформатики програм, а також знайомство студентів з новою для них системою навчання та розвиток практичних умінь з використання її розробки Інтернет-орієнтованих дистанційних курсів.

Функціональна структура розробленого курсу містить наступні елементи:

- в організаційному компоненті :про курс, автор, тьютор, план занять, безпека;
- в реєстраційному компоненті: реєстрація;
- в інформаційному компоненті: теорія, бібліотека, глосарій;
- в комунікаційному компоненті: форум, пошта, чат;
- в контролюючому компоненті: завдання, питання, тести знань, психологічні тести, анкети, журнал, статистика (рис.2).

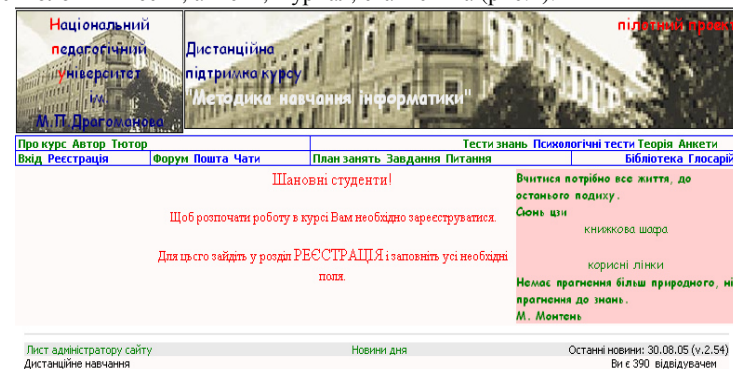


Рис.2. Стартова сторінка інформаційно-навчального середовища

Процес навчання в ІНС «Web клас ХІІІ» являє собою самостійне вивчення студентами з підтримкою тьютора-викладача навчального матеріалу, виконання по кожному модулю контрольних завдань, тестів, відповідей на письмові питання і практичні завдання. Відповіді на письмові питання, і виконані контрольні завдання відправляються викладачу-тьютору поштою, або оформляються в відповідних анкетах модуля.

Основною ціллю організовуючих дій викладача-тьютора є створення необхідних умов для успішного проходження студентами кожного з модулів у ІНС.

По закінченні вивчення кожного з модулів курсу, розрахованого на один тиждень, студент повинен самостійно виконати заключне, вихідне тестування. У процесі вивчення всіх розділів модуля студент може отримати від викладача-тьютора всі необхідні консультації по електронній пошті або за допомогою форуму чи чату.

Підсумовуючи вищесказане, перерахуємо позитивні сторони використання інформаційно-навчального середовища, як засобу організації

самостійної роботи майбутніх вчителів.

Отже використання ІНС дозволить:

- засвоїти майбутніми вчителями механізмів самостійної роботи;
- сформувати у майбутніх вчителів вміння і навички використання і застосування в роботі нових педагогічних і інформаційних технологій;
- організувати непряме керування самостійною навчальною роботою майбутніх вчителів;
- сформувати у студентів готовність і здатність до самоосвіти;
- здійснювати своєчасний і об'єктивний контроль за процесом і результатом навчання;
- врахувати специфіку навчання в вищому педагогічному навчальному закладі і створити банк педагогічних матеріалів;
- підсилити мотивацію самостійної роботи студентів;
- отримати доступ до багатьох джерел різних навчальних матеріалів;
- отримати доступ до багатьох форм і типів навчальних матеріалів;
- викладачу виступати у ролі наставника для майбутніх вчителів інформатики, а не строгого експерта.

Summary. Independent job of the students in off-hour heavier in comparison with work in lecture hour but its significance in training is very important.

Because of lack of the constant control, in time of out-of-class independent job on the part of the teachers, the students have false ideas, that it is not necessary to be engaged in independent work regularly and therefore some students have difficulties in training and as result in the future professional activity.

As the practice shows, effective is only controlled and operatively controllable independent work.

Therefore are important development and introduction of new methods of organization of independent work of the future teachers of computer science, using new innovation pedagogical technologies, just distance education, as will ensure the above mentioned conditions.

In this article was described an experiment of organization self-instruction for teachers of information science to come via distance learning.

Keywords: distance education, self-instructional, self-education, self-perfection, capacity of further learning, digital learning, self-paced and self-directed learning.

Резюме. Самостоятельная работа студентов во внеаудиторное время более трудная в управлении, чем в аудиторное время, но ее значение в обучении крайне важное.

За неимением постоянного контроля, во время внеаудиторной самостоятельной работы со стороны преподавателей, у студентов возникает ошибочное мнение, что самостоятельной работой не нужно заниматься регулярно, и потому у многих студентов возникают трудности в обучении и как результат в будущей профессиональной деятельности.

Как показывает практика, эффективной есть только опосредованно управляемая и оперативно контролируемая самостоятельная работа.

students. Many failings and difficulties in musical-aesthetic activity depend on the emotional-volitional components of psyche of students. The deep study of individual features of students will allow effectively to expose their creative potential.

Литература

1. Анохин П.К. Эмоция. Большая медицинская энциклопедия. Изд-во 2-ое т. 55. – М., 1964. – С.355.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 480 с.
3. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 1962. – С. 61
4. Раппорт С. Х. Искусство и эмоции. – М., 1972. – 166 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – 703 с.
6. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости. – М., 1995. – 160 с.
7. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Дис. ... докт. психол. наук.- М.- 1991.- 339 с.
8. Шаталов В.Ф. Точка опоры.-М.: Педагогика. 1987.-160 с.
9. Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. - М.: Наука, 1971.- 221 с.
10. Щетинин М.П. Объем необъятное. - М., 1986.- 176 с.

Подано до редакції 17.06.2007

УДК 37

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Бабков М.І.

викладач Кримського юридичного інституту Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого

Постановка проблеми. Сьогодні, у період розбудови правової, демократичної Української держави, важко переоцінити значення юриспруденції загалом і професійної юридичної діяльності зокрема.

Міжнародні стандарти захисту прав і свобод людини посилюють відповідальність правника. Великого значення набуває людський чинник, оскільки від правотворчої, правозастосовної діяльності юриста, його участі в регулюванні суспільних відносин, у забезпеченні цивілізованого правопорядку в країні залежить майбутнє нашої держави.

Своє завдання ми вбачаємо у тому, щоб, спираючись на філософські, соціологічні, психологічні, педагогічні методи, культурологічні концепції, дослідити закономірності формування особи юриста, та його професійної культури.

Нині особливо важливо обґрунтувати роль особи юриста саме з позицій духовності, в основі якої - природні закони розвитку Всесвіту, історичні надбання духовності людства [5]. Лише у цьому випадку матимемо підстави говорити про сучасну модель правника.

Стан дослідження. В своєму дослідженні, спираючись на наукові розробки Ю. Борєва, Б. Еренгроса, Л. Левчук, В. Мовчан, В. Самохіна, С. Сливки, Г. Шевченко та інших авторів, ми дійшли висновку про важливість оволодіння людиною певною естетичною культурою, яка є універсальною у соціокультуральному феномені. Йдеться про використання естетичної рівноваги, законів краси, необхідних для пізнання правового явища. Естетична культура юриста в основному полягає в умінні відчувати та встановлювати юридичну гармонію у правових явищах.

содержанию учебных предметов: математики, биологии, музыки и т.д.

В системе обучения В.Ф. Шаталова мотивационным компонентом деятельности являлась целевая иерархия, составляющая основу эмоционально-волевой регуляции [8]. Он четко выделяет на уроке основные и промежуточные цели. Введением систем ориентации и поэтапной отработки урока обеспечивается учебный процесс. У учащихся возникают положительные эмоции от успеха в решении задач. Процесс учения захватывает учащихся, превращается для них в положительную мотивацию для эффективной учебной деятельности.

На этих примерах видно как однообразие и монотонность учебного процесса устраняются положительным эмоциональным уровнем учащихся и служат основой повышения их познавательной активности. Очень важно, чтобы мотивы были не случайными, а стойкими и сознательными.

При применении методов эмоционально-волевой саморегуляции эмоциональные факторы повышают эффект значимости приобретенных знаний и умений. Опираясь на психологические закономерности эмоционального воздействия применительно к решаемым проблемам, творческие способности учащихся детерминируются не отдельными свойствами, а комплексами. Мотивационно-эмоциональные свойства ярко выражены в содержании их психической деятельности.

Углубленное изучение индивидуальных особенностей студентов позволит эффективно раскрыть их творческий потенциал. Для повышения эффективности формирования готовности будущих учителей музыки важно больше внимания уделять роли личностного фактора. Изучение художественно-эстетической направленности и мотивации приобретает в этом случае большое значение. Для успешного обучения студентов необходимо их положительное отношение к учебе, поэтому фактор понимания значимости получаемых в процессе учебной деятельности знаний и осознание их полезности играет большую роль для будущей профессиональной деятельности учителя музыки.

Резюме. Эмоционально-волевые компоненты во многом определяют формирование и развитие музыкально-творческих способностей личности студента. Многие недостатки и трудности в музыкально-эстетической деятельности зависят от эмоционально-волевых компонентов. Углубленное изучение индивидуальных особенностей учащихся позволит эффективно раскрыть их творческий потенциал.

Ключевые слова: эмоционально-волевые компоненты; музыкально-эстетическая деятельность; саморегуляция.

Резюме. Емоційно-вольові компоненти багато в чому визначають формування і розвиток музично-творчих здібностей особи студента. Багато недоліків і труднощі в музично-естетичній діяльності залежать від емоційно-вольових компонентів. Поглиблене вивчення індивідуальних особливостей студентів дозволить ефективно розкрити їх творчий потенціал.

Summary. Emotional-volitional components in a great deal determine forming and development of musical-creative capabilities of personality of

Поэтому важным есть разработка и внедрение новых методов организации самостоятельной работы будущих учителей информатики, использование новые инновационные педагогические технологии, а именно дистанционное обучение, которое и обеспечит вышеупомянутые условия.

В статье описан педагогический эксперимент организации самостоятельной работы студентов - будущих учителей информатики в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, самообучение, самоорганизация, способность к дальнейшему обучению.

Резюме. Самостійна робота студентів в поза аудиторний час є більш важкою в керуванні чим в аудиторний час, але її значення в навчанні є вкрай важливим.

Через брак постійного контролю, під час позааудиторною самостійною роботою з боку викладачів, у студентів виникає хибна думка, що самостійною роботою не потрібно займатися регулярно, і тому у багатьох студентів виникають труднощі в навчанні і як результат у майбутній професійній діяльності.

Як показує практика ефективною є тільки опосередковано керована і оперативну контролювана самостійна робота.

Тому важливим є розробка і впровадження нових методів організації самостійної роботи майбутніх вчителів інформатики, використовуючи нові інноваційні педагогічні технології, а саме дистанційне навчання, що і забезпечить вищезгадані умови.

В статті описано педагогічний експеримент організації самостійної роботи студентів - майбутніх вчителів інформатики в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, самонавчання, самоорганізація, власнотемпове та власноскероване навчання, здатність до подальшого навчання.

Література

1. Морзе Н. В. Подготовка педагогических кадров до використання комп'ютерних телекомунікацій // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Випуск 6, – 2003. – С. 12-25.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник.- Київ: Либідь, 1997.-376с.
3. Дистанционное обучение: Учеб. Пособие/ Под ред. Е.С.Полат.- М.:Гуманит. Узд. Центр ВЛАДОС, 1998.-192с.
4. Чернілевський Д.В. Дистанційна освіта та її інформаційні технології: Навчальний посібник.- К.:Видавництво університету «Україна»; Міленіум, 2006.-380с.
- 5.<http://dl.kpi.kharkov.ua>

Подано до редакції 12.04.2007

ОПТИМІЗАЦІЯ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

Яблочников Сергей Леонтьевич

к.т.н., доц., завідувач Вінницьким відділенням Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету Державної податкової служби України

Освіта, освітній заклад, освітні процеси - все це достатньо складні об'єкти з точки зору аспектів забезпечення процесів управління ними. Проблеми, що виникають під час реалізації таких процесів управління освітніми установами, обумовлені в основному їх досить складною структурою та величезною кількістю внутрішніх процесів взаємодії на різних рівнях елементів такої структури. Питання оптимізації систем управління якістю освітніх процесів та освітніх установ є досить актуальними.

І освітні процеси, і освітні установи, з точки зору загальної теорії управління, є об'єктами багатовимірними, як і процеси та параметри, що віддзеркалюють функціонування названих вище об'єктів. Відповідно, вирішення управлінських задач в освітній сфері та побудова з цією метою різноманітних моделей освітніх процесів та освітніх установ, також вимагають застосування багатовимірного та багатокритеріального підходу [5, с. 150].

Однією з таких задач є задача управління якістю освітніх процесів та освітніх установ. Багатовимірність процесів, зазначена вище, дозволяє класифікувати освітні процеси та освітні установи як великі або складні системи. А це, в свою чергу, дає підстави щодо застосування загальної теорії великих або складних систем до процесів управління освітніми установами.

Аналіз великих систем, як правило, ґрунтується на основних положеннях теорії системного підходу, який визначає приналежність до великих систем (ВС) любих установ та різноманітних трудових й творчих колективів (певні галузі економіки, підгалузі, підприємства, наукові та освітні установи, колективи спеціалістів, творчі колективи, окремі спеціалісти), а також біологічних систем [2, с. 157].

Об'єднуючим фактором у визначенні поняття ВС є, по-перше, обов'язкова наявність конкретного результату діяльності такої ВС, як основного системоутворюючого фактору, а по-друге, інформаційність всіх внутрішніх та зовнішніх процесів, що визначають життєдіяльність такої великої системи (тобто єдність природи, структури і характеру взаємозв'язків між елементами такої структури).

П.К.Анохін визначав саме наявність певного системоутворюючого фактору (цільової функції), як основну характеристику об'єктів, які можна класифікувати як великі системи [1, с. 42]. Крім того, при відображенні таких об'єктів відмічається їх гетерогенність, множинність схожих частин, напівавтоматичність, стохастичність впливу, конкурентність. Визначаючи в такому аспекті поняття системи П.К.Анохін стверджує: «Системою можна

формирование и развитие музыкально-творческих способностей личности студентов. Творческая музыкально-эстетическая деятельность связана с постижением и интерпретацией художественного образа.

Постижение художественного образа начинается с восприятия. Восприятие - активный процесс, оно формируется в активном взаимодействии с объектами внешней среды. Первоначально направляясь только воздействиями художественного образа на личность в процессе эстетической деятельности, оно постепенно начинает регулироваться этими образами. Художественно-эстетическая деятельность интериоризуется: видоизменяется структура действий, преобразуются, уменьшаются двигательные компоненты, происходит формирование внутренних психологических компонентов художественного образа, с которыми студенты взаимодействуют. С освоением каждого нового компонента в деятельности, отдельные свойства и действия автоматизируются, переходят в навыки, выходят из под контроля сознания. Сознание контролирует лишь малую часть процессов деятельности, но оно может оказывать определенное влияние и на бессознательную сферу психики [6]. Многие недостатки и трудности в музыкально-эстетической деятельности зависят от эмоционально-волевых компонентов психики студентов. Эмоционально-волевая саморегуляция может рассматриваться как целенаправленная, если результаты ее снимают очаги напряженности и трудности в музыкально-эстетической деятельности. Многие процессы, автоматизированные в процессе работы над музыкальным произведением перемещаются в зону бессознательного, но могут вновь осознаваться, корректироваться, уточняться, доводится до совершенства. Если их выполнение будет проходить в положительном эмоциональном тоне, тогда данные действия будут выполняться легко. Осознание трудных действий позволяет выработать алгоритм преодоления возникших трудностей при помощи эмоционально-волевой регуляции [7].

В музыкально-эстетической деятельности студентов эмоционально-волевые и мотивационные процессы тесно взаимосвязаны между собой и потому задача эмоциональной регуляции может быть решена через создание мотивационного компонента деятельности. Тогда на основе проявляющихся от этого положительных эмоций, студенты будут стремиться к достижению положительных результатов деятельности, независимо от успешности этого процесса.

Таким образом, эмоциональная регуляция учебной деятельности через создание мотивационного компонента деятельности выступает эффективным средством формирования готовности студентов к музыкально-эстетической деятельности.

В системе обучения М.П. Щетинина эмоционально-волевая регуляция обеспечивалась, превращением учения в значимую для ученика деятельность [10]. Включение учащихся в различные виды деятельности: музыкальные занятия, выставки рисунков, театрализованные представления - создает благоприятное мотивационное поле. Интерес к учению поддерживался за счет чередования противоположных по

принадлежит эмоционально-волевым компонентам в структуре деятельности.

Эмпирическое осознание действительности связано с чувственным взаимодействием человека с миром. Главную роль здесь играет чувственно-эмоциональное восприятие действительности. Наличие тех или иных потребностей и необходимость их удовлетворения, выражаются в чувствах и эмоциях. Многообразие связей человека с миром проявляется в многообразии эмоций. Эмоции закрепились в ходе эволюции человека " как своеобразный инструмент удерживающий жизненный процесс в его оптимальных границах и предупреждающий разрушительный характер недостатка или избытка каких-либо факторов жизни данного организма" [1, с. 355]. Как утверждает Г. Х. Шингаров, биологический смысл эмоций надо искать не в аварийном назначении, а в способности саморегуляции организма [9, с. 22-28]. А.Р. Лурия определяет эмоции как "основной физиологический аппарат, поддерживающий на должном уровне рабочий тонус корковых нейронов..." [3, с. 61].

" Эмоции можно рассматривать, как сложные формы отражательно-оценочной деятельности на биологическом уровне", - отмечает С. Х. Раппорт [4, с. 42]. Гносеологическая роль эмоций, как развитие форм оценочной работы психики вполне отвечает их физиологическому назначению, которое состоит в том, чтобы перестроить организм, подготовить его к выполнению соответствующих задач в обычной или чрезвычайной обстановке. Эмоции являются в этом смысле механизмом приспособления организма в качестве инструмента действия.

Если восприятие, память, мышление - познавательные психические процессы, с помощью которых человек отражает объективный мир, то другие психологические процессы, как эмоции, воля, обеспечивают активность человека в преобразовании внешнего мира. Эмоции необходимая часть человеческой активности обеспечивают "энергетическую" основу деятельности, являются ее мотивами. Эмоции проявляются в психических процессах личности. Воля, в его деятельности. "... изучение волевого акта есть изучение действия в отношении способа его регуляции. Волевой процесс детерминирован побуждениями, мотивами, которые отражаются в психике потребностями, интересами" [5, с. 459].

Л. С. Выготский подчеркивал, что эмоции это реакция организма человека в критической ситуации. Даже в самых первичных наших реакциях легко обнаружить эмоциональный элемент. Во всяком ощущении есть эмоциональный тон. Эмоция как реакция вторична. Первоначальное управление реакцией возникает из эмоций. Переход к психическому типу поведения, несомненно, возник на основе эмоций. Всякая эмоция - позыв к действию или отказ от него. Эмоция внутренний организатор нашего поведения. « Воспитание всегда означает изменение. Воспитание чувств это перенос реакции на новый раздражитель, изменение в направлении эмоционально-волевой природы эмоциональной реакции» [2, с. 138].

Эмоционально-волевые компоненты во многом определяют

назвати тільки комплекс вибірково інтегрованих компонентів, у яких взаємодія та взаємовідносини набувають характер взаємодопомоги направленої на отримання фіксованого корисного результату».

В якості конкретного механізму оптимізації зазначеної вище «взаємодопомоги» можна визначити процес звільнення від надлишкових ступенів свободи компонентів системи «зайвих» з точки зору досягнення конкретних результатів, і, навпаки, збереження тих ступенів свободи, які направлені на досягнення такого результату. В свою чергу, результат, через характерні для нього параметри та завдячуючи зворотній аферентації, має можливість реорганізувати систему, створюючи таку форму взаємодії між її компонентами, яка є найбільш оптимальною з точки зору отримання запрограмованого результату.

Таким чином, результат є невід'ємним та вирішальним компонентом системи, інструментом, що створює упорядковану взаємодію між всіма іншими її компонентами.

В процесі функціонування освітньої системи взагалі чи конкретної освітньої установи зокрема забезпечується, зазначений вище суспільно-корисний результат, який і можна вважати системоутворюючим фактором. Таким корисним результатом діяльності освітніх установ є підготовка (формування) високоякісних спеціалістів для задоволення суспільно-економічних потреб глобального ринку праці.

Під час проведення аналізу складних та великих систем, в тому числі освітніх систем, виникають достатньо суттєві труднощі, які пов'язані із багатовимірністю критеріїв якості функціонування та відповідним з'ясуванням функціональних зв'язків між елементами системи. Зокрема, для великих систем ці складності перетворюються в проблему багатовимірності.

Подолання таких складностей, як правило, йде шляхом пошуку евристичних принципів та положень. Одним з таких принципів є принцип Глушкова, відповідно до якого любий багатовимірний критерій може бути зведений до одновимірного з виходом у велику систему. Такому принципу також відповідає принцип Белмана про зменшення багатовимірності задачі. Застосування названих принципів дає надію на формування певного інтегрального критерію якості освітніх процесів та освітніх установ [3, с. 123].

Аналіз літератури, присвяченої вивченню об'єктів, що класифікуються як ВС, свідчить про наявність великої кількості результатів конкретних досліджень, внаслідок яких були сформовані певні евристичні принципи:

а) виділення підсистем; б) виявлення зв'язків між виділеними підсистемами; в) виділення підсистем вищого рангу; г) встановлення цілей цих підсистем; р) перенесення цілей на підсистеми нижнього рангу; д) вивчення взаємовідношення цілей; е) відокремлення областей параметрів, що відповідають кожній цілі; ж) пошук єдиної (системоутворюючої) цілі; з) оптимізація. Цей ряд принципів указаний в роботах М.Г.Гаазе-Раппорта [2, с. 165].

Загальна інформаційність всіх процесів освітньої діяльності певної установи дає можливість, по-перше, сформувати єдиний підхід до проведення аналізу такої ВС, а по-друге, забезпечити можливість застосування теорії віртуального пізнання при встановленні зв'язків між елементами підсистем ВС, по-третє, визначити такі зв'язки, як спосіб взаємодії інтелектуальних систем. На думку автора в якості такого єдиного підходу потрібно прийняти системний підхід.

Відомо, що сукупність знань, отриманих шляхом спеціального організованого навчання, визначає таке поняття, як "освіта", або «рівень освіти». Тому, відповідно, можна вважати, що кінцева мета та головне завдання навчання визначаються зазначеним видом і формою освіти. Виходячи із цього, в рамках концепції взаємодії інтелектуальних систем ціль навчання представляється як формування в рамках інформаційного поля пізнання певного інформаційного поля навчання, характеристики якого будуть визначатися заздалегідь встановленими параметрами освіти, або рівня освіти [5, с. 152].

Сьогодні задача оптимізації роботи таких великих систем, як освітня установа, сформульована лише у вигляді задачі забезпечення певного рівня якості підготовки спеціалістів таким навчальним закладом або управлінням якістю такої установи. Зміст такої задачі можна розкрити лише в тому випадку, якщо визначенню «якості» дати кількісну оцінку.

Як відомо, відповідно до сучасних вимог, зокрема стандартів серії ISO, якість визначається як ступінь відповідності певного кінцевого продукту (об'єкту) його призначенню, а також певним вимогам (нормам, стандартам). В свою чергу, якість вищої освіти - це збалансована відповідність всіх аспектів вищої освіти певним цілям, потребам, вимогам, нормам і стандартам, що регламентують освітню діяльність.

Кількісне визначення цього поняття формально співпадає з визначенням певної похибки вимірювальної системи, що відповідає за формування інформації для прийняття рішень щодо керування тією чи іншою великою системою. Тоді проблему оптимізації системи (синтезу, системи управління якістю), з точки зору забезпечення адекватності процесу досягнення системоутворюючої цілі, можна звести до вибору певних управлінських або технічних рішень $u = u_{opt}$, які забезпечують мінімальне значення повної похибки виміру якості, або повної похибки вимірювальної системи з урахуванням накладених обмежень на множині допустимих варіантів управлінських рішень.

Важливим є те, що загальна задача вирішується шляхом поетапної оптимізації при визначеній структурі ВС та зводиться до мінімізації окремих складових повної похибки. Рішення прийняті на одному з попередніх етапів, використовуються для вирішення оптимізації управління на наступному етапі.

Декомпозиція ВС на першому рівні приводить нас до факту наявності двох головних підсистем керованої системи та керуючої. Керуючу систему також визначають як «суперсистему». При проведенні аналізу діяльності освітніх установ в якості керованої системи (об'єктів управління) можна

УДК 378.95+378.14+159

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫЕ КОМПОНЕНТЫ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Андрющенко В.П.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории музыки и игры на музыкальных инструментах РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Эффективность формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности важно рассматривать в аспекте вопросов связанных с ролью эмоционально – волевых компонентов в этом процессе.

Проблема эмоции и чувства учащихся в процессе учебной деятельности вызывает в настоящее время повышенный интерес в теории и практике педагогики. Она стала объектом целого ряда исследований (В. К. Виллюнас, И. А. Васильев, В.С. Ключко, М. М. Левина, Я. З. Неверович, Л. Н. Проколиенко, Л. П. Стрелкова, Н. П. Фетискин, Т. П. Хризман).

Привлекает интерес ряд публикаций А. А. Вострикова - влияние суггестии на психофизиологическое состояние учащихся в учебной деятельности; Л. И. Шрагина, М.И. Меерович - формирование устойчивой структуры творческого мышления; О. А. Черниковой - эмоциональная устойчивость в условиях напряженной деятельности.

То, что с помощью эмоционально-волевых компонентов саморегуляции можно значительно активизировать учебную деятельность, отражено в работах Т. Ф. Брайченко, П. В. Годик, З.Н. Курлянд, Н. М. Косова, Т. П. Королева, Г. С. Левшенко, А. Г. Мороз, Р.И. Хмелюк, А.Я. Чубыкина, Н.А. Шевченко, И.Н. Шварц.

При всем многообразии подходов к применению методов эмоциональной регуляции учебной деятельности, проблема повышения эффективности учебной музыкально-эстетической деятельности по подготовке учителей музыки с применением этих методов недостаточно изучена.

Музыкально-эстетическая деятельность будущих учителей музыки отмечается не только по уровню профессиональной подготовки, но и по психолого-педагогическим особенностям.

Как показали наблюдения, музыкально-эстетическая деятельность студентов проходит естественно до тех пор, пока они выполняют привычные действия в привычных условиях. Когда же они оказываются в непривычных ситуациях при работе над новым учебным материалом, на академических концертах, зачетах, опыт их прошлой деятельности или поведения оказывается недостаточным и даже негативным для этой новой деятельности. Для этого нужно уметь быстро вносить коррективы в деятельность, научиться управлять ею.

При выполнении той или иной учебной задачи студенты стремятся проанализировать свои будущие действия (исключить все лишнее), сделать свои действия успешными, легко исполнимыми, но это не всегда удается. Поэтому очень важно выяснить причины этого и сформировать у студентов умения устранять трудности в деятельности. Большое значение в этом

книги. Размышление по поводу прочитанного должно приносить радость и стать привычным.

Выводы. Итак, в ходе театрально-игровой деятельности мы наблюдаем создание ребенком обобщенного эмоционально переживаемого образа героя, а вместе с тем и образа самого себя, поскольку в ходе прослушивания сказки и общения со сверстниками ребенок жил и действовал вместе с героем. Осознание смысла поступка героя, разумное «додействие за него» в воображаемых обстоятельствах способствуют интеллектуализации эмоций ребенка, его нравственному развитию, наиболее существенным мы считаем стремление взрослого помочь ребенку уяснить, что характеры героев и их поступки определяют и общий итог действия, и то, что происходит с каждым героем. Важно проследить логическую цель событий и показать, что герой, обладающий определенными качествами (доброта, смелость или жадность, трусость), просто не мог поступить иначе.

Перспективу дальнейшего исследования видим в разработке методики лексического развития детей трех-пяти лет в процессе театрально-игровой деятельности.

Резюме. В статье раскрываются особенности развития творческих способностей детей в театрально-игровой деятельности; определяются направления работы по развитию творческих способностей дошкольников для родителей и педагогов.

Резюме. У статті розкриваються особливості розвитку творчих здібностей дітей у театрально-ігровій діяльності; визначаються напрями роботи з розвитку творчих здібностей дошкільників для батьків і педагогів.

Summary. In article the features of development of creative capabilities of children in the theatrical-playing activity open up; the work assignments are determined on development of creative capabilities of under-fives for parents and teachers.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте: Хрестоматия по возрастной психологии. - СПб.: СОЮЗ, 1999. - С.37-95.
2. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под ред Н.Н.Поддякова, Н.Я.Михайленко. - М., 1987. - 230 с.

Подано до редакції 02.06.2007

визначати як основну діяльність, що включає навчальну, виховну, наукову види діяльності, так і допоміжні процеси забезпечення основної діяльності.

Вважаючи наш об'єкт складовою системи управління, можна визначити, що загальний критерій якості повинен виражати вимоги приведення об'єкта в наслідок реалізації процесу управління в достатню малу Δ -околицю визначеної точки в багатовимірному просторі якісних параметрів [4, 15]. А враховуючи імовірнісний характер задачі управління якістю, можна цей критерій відобразити у вигляді визначеної ймовірності P виконання задачі (досягнення цілі з визначеною точністю Δ)

$$P(r \leq \Delta) = 1 - \varepsilon, \quad (1)$$

де $\Delta > 0$ та $\varepsilon > 0$ – задані достатньо малі величини; $r(y_0, y)$ – відстань між ціллю та кінцевим станом у керованого об'єкту.

Це критерій можна сформулювати також як (2)

$$P(r > \Delta) \leq \varepsilon \quad (2).$$

Як правило, якість реалізації певного процесу може бути досягнуто не за принципом «за любую ціну», а лише в рамках обмежених ресурсів. Бюджет того чи іншого навчального закладу ε , з певних зовнішніх та внутрішніх причин, обмеженим.

Тоді можна вважати, що якість керованої системи (або вимірювальної системи, як складової) повинна задовольняти заданим вимогам, якщо виконується (3)

$$P\{r [A_n x, A_p [c(t, z, k)] x] > \Delta, x \in M, z \in M_z, t \in (t_n, t_n + T)\} \leq \varepsilon$$

$$\varphi_l \{ A_p [c(t, z, k)] \} \leq \Gamma_l, \quad l = \overline{1, \theta}, \quad (3)$$

де $P(\dots)$ – ймовірність; $r(\dots)$ – критерій точності, узгоджений із критерієм «суперсистеми» (системи управління), $A_n x = x$ – об'єкт дослідження (процес управління) або його певна інтегральна характеристика, що вимірюється; M - тезаурус; $A_p [c(t, z, k)]$ – оператор реальної керованої системи, що змінюється з часом; Γ – позитивні числа; t_n – момент часу, що відповідає початку періоду дослідження параметрів;

$\varphi_l \{ A_p [c(t, z, k)] \}$ – певні функціонали; θ - позитивне ціле число; $z(t)$ – умови функціонування (збуджуючі фактори).

Тезаурус M представляє собою множину математичних моделей, впорядкованих та класифікованих за певною системою показників. Тезаурус – це «повний набір» моделей, або тих, що є у розпорядженні дослідника, або вибраних з них, виходячи з певних міркувань, з урахуванням наявних обмежень.

Тоді, критерій якості може бути визначений наступним чином: ймовірність P того, що повна похибка $r(c, k, t)$ керованої системи перевищує задану величину Δ (границю допустимої похибки) в кожний момент часу t

на протязі інтервалу $(t_n, t_n + T)$ її функціонування в заданих умовах $z(t)$ не повинна перевищувати задану величину ε , при цьому

система повинна задовольняти низці вимог, що обмежує визначене число Θ її показників певних функціоналів $\varphi_l \{ A_p [c(t, z, k)] \}$ значеннями Π .

Зазвичай обмеження записуються у вигляді $\varphi_l (A_p) \leq \Theta$, однак запис $\varphi_l (A_p) \leq \Gamma_l$ є більш адекватним, так як при $\Pi = \infty$ обмеження знімаються.

Тому ідеальну систему можна вважати як один із випадків реальної системи і, відповідно, ознаками, що характеризують обмеження є: вид $\varphi_l \{ A_p [c(t, z, k)] \}$ функціоналів, число Θ таких функціоналів та величини Π констант, що обмежують значення функціоналів.

Умовно всі можливі обмеження можна розділити на фізичні, розрахункові, ресурсні, структурні. До фізичних відносять обмеження, які пов'язані з неможливістю точно забезпечити фізичну реалізацію системи, з її стійкістю та ін. До розрахункових – обмеження, які пов'язані з неможливістю реалізувати оператори, що містять δ -функції, нескінченні границі інтегрування, нескінченні ряди та ін., до ресурсних (економічних) – обмеження пов'язані з фінансовими вкладеннями в реалізацію системи, до структурних – обмеження, які пов'язані з відповідними вимогами, що визначаються з аналізу «суперсистеми» (системи управління).

Значення Δ , T , ε , Π , які визначають якість керованої системи вважаються фіксованими константами, котрі відіграють роль показників якості. Однак тут виникають певні питання: по-перше, чи можна їх досягти, а по-друге, якщо їх можна досягти, то чи не можна досягти ще кращого результату?

Бажання отримати відповіді на ці питання приводить до задачі оптимізації, що пов'язана з пошуком граничних (потенційних) можливостей керованої системи та з реалізацією системи, якій притаманні такі можливості. В цій ситуації межа між керованою системою та вимірювальною системою.

Уточнення постановки задачі оптимізації керованої системи приводить до наступного запису критерію в компактних позначеннях у вигляді (4):

$$\begin{cases} P [r(u) > \Delta, t \in (0, T)] < \varepsilon \\ \varphi(u) \leq C \end{cases}, (4)$$

де C – «вартість», що характеризує витрати ресурсів.

Можливо також сформулювати окремі задачі оптимального управління, зафіксувавши будь-які показники, крім одного, та реалізувати пошук управляючого параметру, що забезпечує екстремум такого «вільного» показника.

В межах цієї статті залишається лише додати, що фіксація всіх

детьми тему;

- вместе с детьми придумывать: истории, где они выступают в качестве реальных действующих лиц, называют себя своими именами; истории, реально произошедшие с ребенком, но в которых он действует от имени вымышленного лица;

- организовывать игры с участием трех-четырех детей, придумывать вместе с ними разнообразные сюжеты, включающие три-четыре эпизода; вводит новых персонажей в привычные сюжеты, придумывать необычные действия, события;

- способствовать формированию у детей гибкого ролевого поведения, т.е. воспитатель, участвуя в игре, выполняет несколько ролей последовательно, в то время как роль ребенка остается неизменной (например, ребенок исполняет роль мамы, а воспитатель становится то дочкой, то папой, то бабушкой); затем, наоборот, роль воспитателя становится неизменной, а ребенок меняет роли;

- стимулировать речевые обращения к партнеру, уточняющие его действия и намерения; обозначать свою роль и роль партнера; понимать воображаемые действия партнера, с его согласия продолжать их.

Работа по лексическому развитию проходит особенно эффективно в процессе восприятия и переживания сказки, поскольку включает механизм содействия герою, мысленного обыгрывания и прочувствования его поступков. Эту внутреннюю работу ребенку трудно произвести самому, взрослый должен побуждать ее в ходе совместного обсуждения с ребенком прослушанной (увиденной, прочитанной) сказки. В ходе такого обсуждения создается сложный образ героя, через который, используя механизм идентификации, ребенок глубже и полнее постигает мир человеческих отношений – таинственный мир смыслов и тех эмоциональных переживаний, в которых эти смыслы воплощаются. Обсуждая с ребенком сказку, необходимо не просто оценить, насколько полученные знания обогатили его детский опыт. Рассуждения о характере героев сказок способствуют нравственному развитию ребенка. Так, воспитатель задает детям вопрос: «Как вы думаете, этот герой добрый или злой (смелый или трусливый?). А почему вы так думаете?». Направляя ход размышлений детей адекватными вопросами, можно выяснить сущность таких человеческих качеств, как доброта, смелость, героизм, трусость, жадность, корыстолюбие, искренность и лицемерие. Начинать надо с простых качеств, которые ребенок познает в своем общении со взрослыми и сверстниками, постепенно переходя к сложным нравственным характеристикам. Очень важно проследить связь героя с последовательностью его поступков и помочь детям сделать вывод о том, что о человеке мы судим не по тому, что он сам о себе думает, а по тому, как он поступает. Иногда следует поспорить с детьми, защищая, например, доброту Карабаса-Барабаса (ведь он сам называл себя очень добрым человеком) – пусть дети докажут, что он жестокий и жадный, подобрав для этого подходящие аргументы. Проводить такую работу следует постепенно, задавая детям несколько вопросов после каждого чтения

творчества в ходе придумывания новых сюжетов.

Учитывая особенности игровой деятельности дошкольников, можно выделить задачи развития творчества и воображения ребенка дошкольного возраста.

Решение этих задач предполагает тесное взаимодействие детского сада и семьи с учетом психологических особенностей каждого возрастного периода дошкольников.

Так, родителям необходимо:

- вместе с детьми придумывать и разыгрывать истории, когда вымышленные герои действуют в реальных ситуациях (например, зайчонок пришел с мамой в парикмахерскую);
- широко применять прием замещения (например, заменяют градусник палочкой, а затем словом и соответствующим действием без предмета).
- Поощряют игровые действия с воображаемыми предметами (например, изображать катание коляски, купание малыша);
- поддерживать стремление ребенка к перевоплощению, подражанию звукам, имитации движений;
- вместе с ребенком в пределах одного сюжета придумывать несколько взаимосвязанных ролей и событий (например, мама варит дочке кашу; уговаривает дочку есть, гуляет с ней, встречает с работы папу, общается с ним, рассказывает, как прошел день, как вела себя дочка);
- вместе с ребенком вводит в игру воображаемых персонажей (например, в семье ребенка поселился гномик), устанавливает с ними ролевые отношения, обращается к ним с речью, совершает игровые действия;
- сочинять смешные истории, «небывальщину»;
- поощряют стремление детей действовать в воображаемой ситуации, с воображаемыми героями (например, представить жизнь человечков-сосулеч в холодильнике);
- желательно применять в игре разнообразные приемы для развития творчества: оживление неживого и овеществление живого (например, подушка заговорила, а черепаха превратилась в камень); наделение вещей и животных человеческими качествами и поступками (например, упрямый башмачок).

В детском саду:

- при организации предметной среды желательно отдавать предпочтение динамичным конструкциям, легко собирающимся, многоцелевым (коробки, подвижные ширмы, модули, палатки, шалаши), а также материалу, который может быть использован для строительства жилищ и для обозначения территории игры (куски картона, поролон, целлофан);
- обратить внимание на создание игровой среды, способствующей творческому самовыражению: вода, песок, кубики, шарики);
- развивать способность свободно импровизировать на выбранную

параметров кроме одного приводит нас до формулирования четырех отдельных критериев відповідно до четырех показателей ϵ , Δ , T , C : 1) критерию ймовірності виконання задачі («Р- критерій»); 2) критерию точності (« Δ - критерій»); 3) критерию життєвого циклу («Т-критерій»); 4) критерию вартості («С-критерій»).

Зазначені критерії приводять нас до пошуку рівнянь оптимального

управління відповідних параметрів $U_{P_{opt}}, U_{\Delta_{opt}}, U_{T_{opt}}, U_{C_{opt}}$.

Зазначені вище формули є цілком адекватними для аналізу процесів управління освітніми установами, які повністю відповідають визначенню «великі системи». Проекція загальних принципів аналізу, синтезу, управління великими системами на освітні процеси в подальшому дасть можливість зробити узагальнення в межах єдиного системного підходу досвіду накопиченого в галузі керування якістю освіти.

Резюме. Розглянуті певні аспекти застосування теорії великих систем до процесів управління якістю освітньої діяльності. Запропонований спосіб оптимізації процесів управління якістю діяльності освітньої установи. Проведений порівняльний аналіз застосування різних підходів щодо управління якістю освітньої установи.

Ключові слова: управління якістю освітньої установи, теорія великих систем, системний підхід.

Резюме. Рассмотрены некоторые аспекты применения теории больших систем к процессам управления качеством образовательной деятельности. Предложен способ оптимизации процессов управления качеством деятельности образовательного учреждения. Проведен сравнительный анализ применения различных подходов к управлению качеством образовательного учреждения.

Ключевые слова: управление качеством образовательного учреждения, теория больших систем, системный подход.

Summary. Some aspects of using of the theory of the big systems to the processes of management in quality of educational activity are considered. A method of optimization in the processes of management in quality of educational establishment is proposed. The comparative analysis of using different methods according to the quality management of educational establishment is conducted.

Keywords: Quality management of educational establishment, the theory of the big systems, the system approach.

Література

1. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации.- М., 1973. – С.5-61.
2. Гаазе-Рапопорт М.Г. Большие системы // Методологические проблемы кибернетики: Материалы к Всесоюз. конф.- М.:1979.- Том.2.- С.153-175.
3. Глушков В.М. Введение в кибернетику.- К.: Изд-во АН УССР.- 1964.- 324 с.
4. Закс Л.М., Розенберг В.Я. Управление качеством, как проблема технической кибернетики.- «Измерительная техника»,- 1971.- №6.- С.12-19.
5. Яблочников С.Л. Про деякі аспекти багатовимірної керування якістю освіти // Вісник черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.- Черкаси: Вид.від ЧНУ ім.Б.Хмельницького, 2007.- Вип.№104.- С.148-154.

Подано до редакції 03.04.2007

НІКІТСЬКИЙ БОТАНІЧНИЙ САД В СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОМУ ЖИТТІ КРИМУ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ ст.

*Аджисва Ленара Сейдаметівна
асистент кафедри історії та правознавства
Кримський гуманітарний університет (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Місце і роль діяльності Державного Нікітського ботанічного саду в соціально-економічному розвитку Криму і України є малодослідженим в історіографії. Історії Нікітського саду присвячена низка праць В. Потехіна. Роботи С. Секиринського, К. Черненко розкривають деякі аспекти питання, але цього недостатньо для визначення вкладу Нікітського ботанічного саду в розвиток науки і сільського господарства в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Отже, сьогодні нагальним є проведення комплексної наукової реконструкції історичних подій цього періоду.

Мета статті – розкрити і проаналізувати внесок Нікітського ботанічного саду в розвиток соціально-економічного життя Криму в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. В ХІХ ст. особливості завдань та діяльності виділяли Нікітський ботанічний сад серед українських наукових і сільськогосподарських установ. К середині століття його діяльність набула великого значення в соціально-економічному житті Криму: завдяки зусиллям вчених саду, насамперед директорів, займалися важливими питаннями акліматизації, селекції та інтродукції. Фон-Гартвіс Н., завідуючий садом з 1824 р., відомий аматор садівництва, знавець ботаніки, вчений в області рослинництва [17, с. 26-27], збирав, випробував і вводив в культуру нові сорти плодових рослин і винограду, займався сортовивченням і оцінкою плодів, започаткував науку помологію, сприяв розвитку плідництва, виноградарства і виноробства в Криму і інших районів півдня Російської імперії [15, с. 26]. За час свого керівництва переніс з Риги на Південний берег Криму найбагатший генофонд і створив оригінальні сорти яблуні Ренет Бурхардта і груши Бере Тотлебен [18, с. 145]. У опублікованому Н. Гартвісом у 1855 р. «Обзоре действий Императорского Никитского Сада и Магарачского училища виноделия» містилося 150 нових порід дерев і чагарників [8, с. 41]. Вчений провів дослідження маслини, чаю, тютюну, скумпії, китайського рису, індіго, красивого дубу, кунжуту («О действиях Императорского Никитского сада в 1855 г.» [6]).

Гартвіс Н. працював у саду до 1860 р. Ним зроблено великий внесок щодо інтродукції і акліматизації декоративних хвойних і листяних порід («Опыты и наблюдения по акклиматизации иностранных растений и кустарников в Императорском Никитском саду» [7]). В період його керівництва садом велася систематична робота з теплолюбними тропічними й субтропічними рослинами в закритому ґрунті, тривалі спостереження з метою виявлення недовговічності плодових дерев,

способностей и познавательной активности детей, нравственному развитию дошкольника, формированию познавательного воображения (проявляющемуся, прежде всего, в логико-символической функции ребенка) и аффективного воображения (способствующего пониманию ребенком смыслов человеческих отношений, адекватному эмоциональному реагированию, формированию эмоционального контроля и таких высших социальных чувств, как эмпатия, сочувствие, сопереживание). В ходе театрализованной детской игры создается ориентировочная активность детей в плане поиска средств воплощения, которая помогает им создавать собственные адекватные способы формирования сценического образа. При этом появляются новые возможности творческих проявлений в каждой возрастной группе и суть их состоит в самостоятельном использовании усвоенных детьми средств изобразительности.

Творческая активность ребенка в плане формирования новых сценических образов состоит в разрушении шаблонов сценического образа. Как указывал Л.С.Выготский, ребенок – плохой актер для других, но хороший актер для себя. При этом весь процесс создания сценического образа представляет собой единство закрепления новых образов и разрушение прежних под влиянием приемов изобразительности [1].

Существенное значение для развития способности к созданию художественного образа имеет развитие у ребенка эмоционально насыщенного анализа реальности.

Создание эмоционального образа, навеянного музыкой, является лишь начальным этапом овладения средствами эмоционального контроля. Для того чтобы управлять эмоцией, ребенок должен осмысливать свой эмоциональный опыт, понимать «язык чувств», что в свою очередь подготавливает ребенка к эмоциональному предвосхищению последствий собственных действий в тех или иных эмоционально значимых ситуациях. В результате такой работы образы творческого эмоционального воображения приобретают качество осмысленности, а значит, и большей действенности в плане регуляции поведения. Работа в этом плане разворачивается в следующих трех направлениях: усвоение представлений о невербальных средствах выражения эмоций, развитие понимания смысла и значения различных форм поведения людей в эмоционально значимых ситуациях, а также проверка и оценка собственного текущего поведения на основании полученных знаний и навыков.

Игра развивает детей, способствует личностному росту и развитию ребенка, но лишь при условии участия в ней взрослых.

Воспитателям следует не только уделять особое внимание организации и проведению игр в детском саду, но и проводить разъяснительную работу среди родителей о необходимости их участия в детских играх. Наблюдая за поведением ребенка в игре, взрослый учится понимать его проблемы, невысказанные переживания, признавая право ребенка на выражение чувств и эмоций.

Взяв на себя роль в игре, взрослый показывает образец общения между людьми в разных социальных ситуациях; демонстрирует примеры

- предлагать, кроме игрушек, коробки, бруски, шарики, бумагу и т.д.;
- поддерживать творческие усилия ребенка при создании новых сюжетов, игровых действий, правил.

В ходе преобразования знакомых сюжетов следует поощрять стремление ребенка к самовыражению. Это является основной целью, а гибкость сюжет и необычность сочетания героев разных сказок – цель подчинения.

Следует иметь в виду, что при разыгрывании сюжетов младший дошкольник будет идти от игровых действий к изменению сюжета, а старший дошкольник сначала начнет обговаривать сюжет.

Проявление действия в театрально-игровой деятельности приобретает самые неожиданные формы. Дети «совершают прогулку» по волшебному лесу, где различные деревья, кустики, цветы, мостики изображают сами дети своими причудливыми позами и жестами. При этом вслух комментируется виденное: «Тут с дерева листик упал, тут птичка вспорхнула, вот грибок за листиком прячется».

Наблюдения за театрально-игровой деятельностью дошкольников показывают, что дети улавливают в окружающей среде и в прочитанных литературных произведениях что-то общее, типичное как в изображении характеров персонажей, так и в изображении их поступков. Это общее, типичное ложится в основу исполнения роли, и при этом ребенок не выделяет и не конкретизирует индивидуальные черты героев. Удачное исполнение ролей вызывает положительную реакцию, чувство эстетического удовольствия у самих исполнителей и у зрителей.

В процессе театрализованных игр дети, как правило, знают, что и кого они изображают, но далеко не всегда и не все знают, как надо это делать. Вот почему интонации детей бывают маловыразительны, а движения однообразны.

Дети испытывают неудовлетворенность от своих действий, разочаровываются и теряют интерес к играм-драматизациям. Поэтому необходимо выделить и показать детям средства образной выразительности в исполнительской деятельности, которые стимулировали бы творческие проявления детей.

Спецификой детского художественного творчества является то, что ребенок активно открывает что-то новое для себя, а для окружающих – новое в себе. При выполнении творческого задания создания драматического образа у ребенка возникает необходимость самостоятельно комбинировать свои впечатления, создавать новые образы, широко использовать, преобразовывать прошлый опыт. Основываясь на положениях Н.Н.Поддякова, детский театр предполагает расширение содержания воспринимаемой действительности, умение «схватывать» целостное впечатление раньше детализированного анализа [2]. Безусловно, значимым является овладение социальными средствами воплощения образа и варьирование их использования в собственном творчестве ребенка.

Театрализованная игра способствует развитию творческих

вироблялися агротехнічні правила посадки [14, с. 61-63]. З метою акліматизації проводилася планомірна наукова праця по щепленню іноземних теплолюбних сортів на місцевих підщепах. Так, в 1844 р. прищеплювали каліфорнійську сосну на кримській сосні, мексиканські й гімалайські дуби на кримському пухнотому дубі [2, арк. 24]. У випадках, коли холодний мікроклімат і ґрунт Нікити не підходили для рослин, досліди по акліматизації переносили в інші захищені від вітрів і більш сприятливі долини Артека, Алупки. Багато десятиліть у саду велися досліди по штучному перехресному запиленню різних плодових рослин з метою виведення нових видів [1, арк. 3]. Тут розробили метод поступової акліматизації на основі багаторічних зіставлень і спостережень [14, с. 64], вели досліди по вирощуванню нових сортів з насіннячок і кісточок. Уся науково-дослідна діяльність саду носила системний характер. Головним напрямком поліпшення сортності ставала селекція. Деякі нові сорти одержували поширення не тільки в Російській імперії, але й за її межами: абрикос Легеля, груша Несселя, яблуна Фишера, Ренет Гаазі у Бельгії й Німеччині [3, арк. 22]. Садівникам, які виписували з саду рослини, надавалися рекомендації щодо розведення тих або інших культур із вказівкою особливостей рослин, найбільш сприятливих кліматичних умов, вибору ґрунту, догляду. В 1860 р. колекція Нікитського саду складала 4067 сортів і форм плодових, декоративних, сільськогосподарських рослин. У саду випробовувалися яблуні, груші, вишні, черешні, маслини, цитрусові, чай, тютюн, корковий дуб, магнолія, троянди, рис, гімалайські ялини, ліванські кедрі й багато інших корисних рослин. У лісові посадки садом впроваджувалися корковий дуб, фісташка, каштан, барбарис, горіхи, мигдали, кизил, шовковиця, що благотворно позначилося на розвитку лісового господарства [14, с. 67, 70].

У 70-80-х рр. XIX в. питаннями акліматизації, інтродукції та селекції займалися менше. Це було пов'язано з проблемами, з якими стикалися дослідники в акліматизаційній роботі. Різні суспільства акліматизації сприяли розвитку ідей. Як результат, акліматизаційна діяльність стала практикуватися різними дослідними і промисловими установами сільського господарства і втратила характер спеціального заняття, але ці процеси майже не торкнулися Нікитського саду. Тут колекція поповнювалася аж до 80-х рр. XIX ст. [8, с. 33].

У 1866-1880 рр. директором Нікитського саду і школи садівництва був М. Цабель – ботанік і фізіолог рослин. Він у 1852 р. закінчив Головний педагогічний інститут, через рік викладав в Катеринославській губернській гімназії, а в 1851-1862 рр. – Павловському кадетському корпусі в Санкт-Петербурзі. У 1863 р. М. Цабель захистив магістерську дисертацію на тему «О волокнистом строении стенок клеточек» і у 1864-1866 рр. працював бібліотекарем Імператорського ботанічного саду і викладачем ботаніки в Технологічному інституті (м. Санкт-Петербург), а з 1884 р. – інспектором жіночої гімназії в Москві. За свою діяльність у 1865 р. отримав Демідовську премію. Основні роботи присвятив ботаніці, анатомії і фізіології рослин, дендрології, виноградарству: «Меры для развития

плодоводства» [26], «Вопрос о способе развития виноделия» [23], «Культурное значение садоводства, современное его состояние и меры к его развитию» [25]. Результати досліджень з фітофізіології узагальнив в роботах «Обзор физиологических отравлений органов в высших растениях» (1863 р.) і «Растительная гистология» (1864 р.). Спільно з А. Сербуленко (головним винарем Нікітського саду) склав ампелографічний опис сортів винограду.

В 1878 р. М. Цабель опублікував книгу під назвою «Путеводитель по Императорскому Никитскому Саду», в якому систематизував та описав дерева і кущі саду, серед них було 145 хвойних порід. У 1879 р. він провів інвентаризацію насаджень саду, видавши зведення «Декоративные деревья и кустарники Никитского сада на Южном берегу Крыма с указанием способов размножения и ухода за ними», в якому нараховувалося вже близько 905 видів дерев і кущів. Вчений розробляв питання акліматизації рослин, насіннезнавство («Акклиматизация растений» [22], «К вопросу об акклиматизации в области садоводства» [24]), у 1869 р. перетворив школу виноробства в училище садівництва, виноградарства і виноробства, заснував Кримське суспільство садівників і винарів і журнал «Крымский вестник садоводства и виноделия», в якому публікувались статті про результати акліматизації рослин в Нікітському саду. Йому належать «Курс общей ботаники» (ч. I—II, 1885-1886 рр.) і «Атлас» (1887 р.) до цього підручника. З 1882 р. став почесним членом і віце-президентом Московського суспільства аматорів садівництва. В 1884 р. М. Цабель видав брошуру під назвою «Древесные и кустарные породы, разводимые в России, с указанием степени их выносливости», що також стосувалася питань акліматизації [8, с. 41]. У 1902-1903 рр. М.Цабель працював редактором журналу «Сад и город» [10, с. 146-147].

За період керівництва садом А. Базарова з 1881 по 1891 рр. призупинилося інтенсивне розмноження в саду колекції екзотичних порід, практично до початку ХХ ст. зберігалась практика заміни одних порід іншими [8, с. 41-42], але значно поповнилася його колекція трояндами та парковими рослинами [13, с. 29], розпочався випуск «Записок Императорского Никитского Сада».

Базаров А. був біохіміком і рослинником, доктором хімії (1875 р.), філософії (1868 р.), родом з Німеччини. Наукову діяльність присвятив хімії і енохімії, інтродукції рослин. Займався вивченням сортів і агрохімією винограду в умовах Південного берега Криму, підготував ампелографічний опис магарачької колекції («Ампелографическое описание нескольких сортов винограда Магарачского сорта Императорского Никитского ботанического сада» [4]), вивчав лікарські, технічні (ефіроолійні) рослини, багато зробив по збагаченню саду новим виглядом деревних і чагарникових рослин (троянд, бамбука, ялини, кипариса) [10, с. 133], співпрацював з «Вестником виноделия», редагував журнал «Плодоводство» [19, с. 597-600]. У 1907-1915 рр. директор Нікітського саду став М.Щербаков – учений в області виноробства і виноградарства, доктор біологічних наук (1930 р.), професор (1922 р.), родом з Петербурга. Закінчив Петербурзький

24. Цабель Н. К вопросу об акклиматизации в области садоводства // Вестник садоводства, плододства и огородничества. – СПб., 1882. - №3. – С. 147-153, №4. – С. 182-185, №5. – С. 273-281.

25. Цабель Н. Культурное значение садоводства, современное его состояние и меры к его развитию // Доклад к Юбилейному Акклиматизационному съезду 1908 г. В Москве. – М.: Типография О.А. Соновой, 1909. – 24 с.

26. Цабель Н. Меры для развития плододства // Крымский вестник садоводства и виноделия. – Симферополь: Таврическая губернская типография, 1875. - №1. – С. 53-58.

27. Щербаков М.О. Императорский Никитский сад. Исторический очерк // Записки Императорского Никитского Сада. – Ялта, 1913. – Выпуск V. – С. 1-24. .

Подано до редакції 18.05.2007

УДК 371

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Алексеенко-Лемовская Людмила Владиславовна аспирант

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Актуальность воспитания личности в современном украинском государстве обуславливается необходимостью образовательных процессов на принципах гуманизма, демократии, социальной справедливости, которые должны обеспечить возможности для развития и применения потенциальных возможностей, достижения субъективно привлекательных и одновременно социально значимых целей как условия реализации основной социально-психологической потребности личности – потребности в самовыражении и самоутверждении.

Степень разработанности проблемы. По мнению педагогов и психологов (А.Запорожец, А.Усова) детская личность развивается в игровой деятельности, которая является наиболее доступной для ребенка, потому что более всего отвечает его психическим и физическим особенностям. Проблемы творческой игры, развития воображения дошкольников в творческой игре находят отражение в исследованиях психологов: Л.А.Венгера, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.А.Люблинской, Г.А.Костюка, В.К.Котырло, М.И.Лисиной, Д.Б.Эльконина в отечественной психологии; педагогов: Л.В.Артемовой, Н.А.Ветлугиной, А.В.Запорожца, Р.И.Жуковской, П.Ф.Лесгафта, Д.В.Менджеричкой, С.Ф.Русовой, В.А.Сухомлинского, К.Д.Ушинского, Е.Н.Флеринной.

Цель статьи: выявить особенности развития творческих способностей детей в театрально-игровой деятельности.

Основное содержание статьи. Детская игра – это творческая деятельность, которая не направлена на конечный продукт. Игра и творчество имеют много общего: требуют относительной свободы и независимости; позволяют активно выразить собственное отношение к миру, получить удовлетворение от процесса создания.

В игре развиваются творческие способности детей. Чтобы их совершенствовать, родителям и педагогам следует:

- поощрять игровое экспериментирование с предметами (ковер может стать плотом, домиком, трубой или конем);

Ключевые слова: акклиматизация, селекция, интродукция.

Summary. In the article investigation activity of Nikitsky botanical garden and its fund to development of social-economic life of Crimea in the secondary half of XIX – in the beginning of XX centuries is examined.

Keywords: acclimatization, selection, introduction.

Джерела та література

1. Архів Державного Нікітського ботанічного саду (далі АДНБС), Ф. 1, Оп. 1, Спр. 168, 1846 р.
2. АДНБС, Ф. 1, Оп. 1, Спр. 184, 1848 р.
3. АДНБС, Ф. 1, Оп. 1, Спр. 212, 1854 р.
4. Базаров А.И. Ампелогографическое описание нескольких сортов винограда Магарачского сортифта Императорского Никитского ботанического сада // Вестник виноделия. – Одесса, 1892. – №10. – С. 587-593, №11. – С. 643-648.
5. Вульф Е.В. Христиан Стевен как ботаник (К 50-летию со дня смерти) // Записки Крымского общества естествоиспытателей и любителей природы. – Симферополь, 1913. – Т.3. – С. 53-60.
6. Гартвис Н. О действиях Императорского Никитского сада в 1855 г. // Журнал Министерства государственных имуществ. – СПб., 1857. – Ч. 62. – Отд. 2. – С. 131-150.
7. Гартвис Н. Опыт и наблюдения по акклиматизации иностранных растений и кустарников в Императорском Никитском саду // Журнал садоводства. – М., 1857. – Т. 4. – №4. – С. 195-200.
8. Любименко В. Императорский Никитский сад и акклиматизация растений // Записки Императорского Никитского Сада. – Ялта, 1913. – Выпуск V. – С. 25-45.
9. Молчанов Е.Ф., Кольцов В.Ф. Никитский ботанический сад и южное садоводство // Бюллетень Государственного Никитского ботанического Сада. – Ялта, 1981. – 1(44). – С. 21-24.
10. Молчанов Е.Ф., Рубцов Н.И. Никитский ботанический сад к 175-летию основания. – К.: Наукова думка, 1986. – 148 с.
11. Отчет о научно-опытных работах Ботанической лаборатории Императорского Никитского сада в 1912 г. // Записки Императорского Никитского Сада. – Ялта, 1914. – Выпуск VI. – С. 183-200.
12. Петрушова Н.И. Крупный научный центр // Защита и карантин растений. – М., 1997. – №2. – С. 46-47.
13. Попов Р.Л. Мир ученых в Крыму. Исторический очерк. – Симферополь: ДОЛЯ, 2007. – 240 с.
14. Потехин В.Е. Никитский ботанический сад в развитии сельского хозяйства юга России (1812-1861 гг.): Дис. ... канд. ист. наук:07.00.02. – М., 1978. – 168 с.
15. Рябов И.Н. Никитский ботанический сад – сокровищница сортов южных плодовых культур // Бюллетень Государственного Никитского ботанического сада. – Ялта, 1981. – Выпуск 1(44). – С.25-27.
16. Сельскохозяйственный обзор Таврической губернии за 1900 год. – Симферополь: Типография Спиро, 1901. – 220, 108, 31 с.
17. Семиренко Л.П. Крымское промышленное плодоводство. – М., 1912, Т.1-3. – 746 с.
18. Смыков В.К., Лишук А.И., Смыков А.В. Государственный Никитский ботанический сад и развитие южного садоводства / Актуальные вопросы развития инновационной деятельности в государствах с переходной экономикой. Материалы Международной научно-практической конференции к 80-летию Национальной академии наук Украины. – Симферополь: СОНАТ, 2001. – С. 145-147.
19. Таиров В. Памяти А.И. Базарова // Вестник виноделия. – Одесса, 1907. – №12. – С. 597-600.
20. Терновский М.Ф. Вклад Государственного Никитского ботанического сада в развитие отечественного табаководства // Труды ГНБС. – Ялта, 1964. – Т. 37. – С. 164-169.
21. Трошеновский А.П. Краткий очерк из истории развития науки в Крыму // Крым: настоящее и будущее. Сб. статей / Г.М.Фомин и др. (гл.ред.), НАН Украины. — Симферополь: Таврия, 1995. – С. 257-260.
22. Цабель Н. Акклиматизация растений // Крымский вестник садоводства и виноделия. – Симферополь: Таврическая губернская типография, 1875. - №1. – С. 89-90.
23. Цабель Н. Вопрос о способе развития виноделия // Крымский вестник садоводства и виноделия. – Симферополь: Таврическая губернская типография, 1878. - №5-6. – С. 80-85.

університет у 1888 р., наступного року працював в лабораторії по контролю за якістю вина в Петербурзі, у 1890—1891 рр. стажувався в лабораторіях Данії. З 1896 р. працював хіміком-винарем Бессарабського училища виноградарства і виноробства, з 1903 р. – головним редактором журналу «Виноградарство і виноробство» (Кишинів). У 1920-1921 рр. був інспектором по виноробству Ялтинської Ради; у 1922-1925 рр. – професором кафедри виноградарства Кримського університету і ректора Кримського інституту спеціальних культур. З 1925 по 1930 рр. працював в Кубанському сільськогосподарському інституті (м. Краснодар); у 1931-1932 рр. – в спеціальній лабораторії виноробної промисловості СРСР в Москві. З 1933 р. був завідувачем кафедрою виноробства Кримського сільськогосподарського інституту, одночасно консультантом науково-дослідної станції виноробства «Магарач», виноміністерства «Масандра». Вчений основні роботи присвятив виноградарству і виноробству, інтродукції рослин, зеленого будівництва, вивчав питання хімізму вина (старіння вин, процесів бродіння), мікробіології виноробства, організував мікробіологічну лабораторію в Кубанському сільськогосподарському інституті (1927 р.), багато зробив для розвитку виноградарства і виноробства в степових районах Криму, а також інших регіонах країни, провів реконструкцію раніше створених і закладку нових ділянок Нікітського саду, поліпшив структуру його наукових підрозділів, створив Приморський парк, в арборетумі якого було висаджено більше 100 нового, в основному субтропічного вигляду і форм рослин, сприяв відродженню і подальшому розвитку ботанічних досліджень в Нікітському саду, організації лабораторії фізіології рослин, Ботанічного кабінету і Гербарію, які очолили В.Любіменко, Н.Кузнецов, Е.Вульф. У ювілейному випуску праць саду, одним з авторів і відповідальним редактором якого він був, підвів підсумки діяльності саду за 100 років існування [27]. Багато зробив для популяризації науки про вино і виноград, наукову діяльність і роль Нікітського саду в розвитку економіки Криму, автор «Краткого руководства по виноделию» (1923 р.) [10, с. 148]. В 1909 р. з метою правильної постановки і розвитку науково-дослідної справи для південних інтенсивних культур при Нікітському саду була створена спеціальна Ботанічна лабораторія, у якій вивчали вплив світла на розвиток плодів, кільцювання, врожайність тютюнових листів. Тут щорічно вирощувалася невелика колекція екзотичних рослин, які було бажано ввести в садову культури на Південному березі Криму, а також систематично проводилися досвіди акліматизації, селекції й гібридизації різних сортів фруктових дерев і винограду [11, с. 183].

В другій половині XIX – на початку XX ст. в Нікітському ботанічному саду працювало чимало вчених, що проводили науково-дослідну діяльність державного значення.

Вчений з плідництва, фахівець з субтропічних культур Ф. Калайда, який працював в саду у 1892-1941 рр., у 1893-1920 рр. викладав в Нікітському училищі садівництва і виноробства, вивчав і вводив в культуру новий види і сорти рослин. У 1912 - 1914 рр. по його плану і безпосередній

участі був закладений Приморський парк, започаткувалися роботи по інтродукції деревних і квіткових рослин. Калайда Ф. отримав Золоту медаль Російського суспільства садівництва, золоту медаль Першої виставки рослинництва в Гаграх в 1903 р. [10, с. 134-135].

У 1908-1913 рр. в Нікітському ботанічному саду працював В.Любіменко - ботанік і фізіолог рослин, член-кореспондент АН СРСР (з 1922 р.), академік АН УРСР (з 1929 р.). Він організував в саду лабораторію фізіології рослин. Наукові дослідження присвятив фізіології рослин, зокрема, вивченню утворення хлорофілу, процесів фотосинтезу і накопичення органічних речовин залежно від кількості пігментів [10, с. 139]. У 1913 р. у «Записках Императорского Никитского Сада» була опублікована стаття В.Любіменко «Императорский Никитский сад и акклиматизация растений», в якій автор вказав, що в колекції деревних рослин саду були представники всіх частин світу: Австралії, Гімалайської області, Індії, Китаю, Японії, Сибіру, Північної і Південної Америки, Мексики, Африки, середньої частини Європи, Середземноморської області, включаючи Малу Азію і Кавказ; також охопив питання розширення і поглиблення акліматизаційної, фактично селекційної, діяльності; необхідності перебудови системи старих методів і прийомів, що тісно було пов'язане з успіхами в біології, з відкриттям багатьох горизонтів в різних областях сільського господарства [8, с. 44]. Наприкінці XIX на початку XX ст. перше місце в тютюнництві Криму переходить до Ялтинського повіту, де в 1912 р. опинилося 4/5 всіх тютюнових плантацій Криму [16, с. 116]. Селекційні роботи щодо тютюну розпочав в 1911 р. В. Любіменко. В 1913 р. до цих дослідів долучили викладача Нікітського училища садівництва і виноробства А. Паламарчука, який вже наступного року очолив реорганізовану тютюнову плантацію [20, с. 165]. Це дуже важливе явище пояснювалося збільшенням попиту з боку вітчизняної промисловості на тютюн найвищої якості («американ» і «дюбек»), який можна було успішно вирощувати, як показав багаторічний досвід, тільки в Ялтинському повіті. Найкращий і найдорожчий сорт тютюну «дюбек» набув поширення в центральній частині Південного берега Криму [10, с. 12]. На базі Ботанічної лабораторії вивчали місцеві сорти, виводили чисті лінії, що були найкращими для місцевих умов [11, с. 184].

У 1914-1926 рр. у Нікітському саду працював С.Вульф - ботанік, доктор біологічних наук (1936 р.), професор (1921 р.), із Сімферополя. Він завідував створеним відділом ботаніки. Свої наукові роботи присвятив ботанічній географії, систематиці, флорі і рослинності Криму, вивченню рослинних ресурсів і історії науки. Автор робіт про життя і діяльність Х.Стевена («Христиан Стевен как ботаник» [5]), М. Біберштейна і інших ботаніків [10, с. 133-134].

Науково-дослідна діяльність Нікітського ботанічного саду в області селекції і акліматизації мала велике значення для соціально-економічного життя Криму: для обширної смуги півдня Російської імперії сад служив джерелом нових порід рослин і знань про їх культуру [8, с. 44]. Впродовж XIX і на початку XX ст. Він був єдиним джерелом інформації у

питаннях боротьби зі шкідниками і хворобами винограду, тютюну, плодкових, декоративних культур [12, с. 46]. Нікітський ботанічний сад виявився родоначальником таких галузей народного господарства, як південне декоративне садівництво, південне плідівництво, виноградарство і виноробство, ефірно-олійне рослинництво, тютюнництво [9, с. 21]. Наукові ботанічні і ботаніко-географічні дослідження саду помітно вплинули на розвиток сільського господарства Кримського регіону [21, с. 258]. Відділ хвойних дерев і чагарників був його гордістю: він вважався найбагатшою колекцією в Європі. Не менш відомими були породи крупних дерев: гаї ліванських кедрів, пробкових дубів, великоквіткових магнолій, різних видів кипарисів, іноземних сосен, велінгтоній, платанів, віялової пальми. У декоративному відділі саду, крім одомашнення і акліматизації, проводилися крупні досліди розведення різних сортів плодкових дерев, винограду, троянд і цінних рослин – маслини, горіхового дерева, каштана їстівного, фісташкового дерева, інжирного дерева, японської хурми, пробкового дуба.

Нікітський ботанічний сад славився крупними колекціями сортів плодкових дерев і винограду. Тут, разом з розведенням і колекціонуванням сортів, масштабно велася акліматизаційна діяльність з ніжними видами, наприклад, маслиною. Окрім деревних культур, проводили досліди с однорічними і багаторічними рослинами технічного або декоративного призначення [8, с. 43-44]. Багатьма поколіннями ентузіастів-плідівників активно розширювався генофонд сорторазків, зібраних в результаті експедицій і сортообміну зі всіх країн земної кулі. Ця одна з небагатьох в Європі і світі унікальна колекція рослин постійно привертала увагу фахівців різних країн, а пізніше служила основою для здійснення міжнародних програм, крупних селекційних робіт. Матеріали крупнішого генофонду дали змогу розгорнути теоретичні дослідження і допомогли вдосконаленню методики селекції. В наслідок були створені різні класифікації, що послужили основою сортоведення, інтродукційних і селекційних робіт [18, с. 145].

Таким чином, в другій половині XIX – на початку XX ст. Нікітський ботанічний сад працював в якості дослідної агрикультурної установи, провів колосальну роботу в області селекції різних порід і видів рослин, і за цей період виповнив великі завдання, розповсюджуючи в Криму і за його межами сотні нових культур, тисячі сортів різноманітних корисних сільськогосподарських рослин, сприяючи розвитку соціально-економічному життю краю.

Резюме. В статті розглядається науково-дослідна діяльність Нікітського ботанічного саду і його внесок в розвиток соціально-економічного життя Криму в другій половині XIX – на початку XX ст.

Ключові слова: акліматизація, селекція, інтродукція.

Резюме. В статье рассматривается научно-исследовательская деятельность Никитского ботанического сада и его вклад в развитие социально-экономической жизни Крыма во второй половине XIX – в начале XX ст.