Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск дев'ятий. Частина ІІ.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактор: Авраменко С.М., Ерьоміна Т.К.
Технічні редактори: Овчинникова М.В., Качура А.Л., Чуєва О.О.
Художнє оформлення Рогачов Г.О.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.
Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.
Думка редакційної колегії може не співпадати з думкою авторів.

Здано до набору 01.03.06. Підписано до друку 05.05.06.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

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

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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск дев'ятий
Частина ІІ

Ялта
2006

ББК: 74.04 М43
П 79

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 03 травня 2006 року (протокол № 9)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.9. Ч.2. – Ялта: РВВ РВУЗ КГУ, 2006. – 284 с.

Редакційна колегія:

О.В. Глузман - професор, доктор педагогічних наук;
М.Я. Ігнатенко - професор, доктор педагогічних наук,
Г.Б. Корнетов - професор, доктор педагогічних наук, академік РАО
В.Р. Ільченко - професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України
В.Г. Бутенко - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України

Г.О.Балл - професор, доктор психологічних наук;
І.Д.Бех - професор, доктор психологічних наук; член-кор. АПН України
Г.В.Ложкін - професор, доктор психологічних наук;
В.А.Семиченко - професор, доктор психологічних наук;
Ю.Й.Машбиць - професор, доктор психологічних наук

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

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

Рецензенти:
Бурда М.І. – доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України, заступник директора Інституту педагогіки АПН України;
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор, декан факультету управління гуманітарними інфраструктурами, Слов’янський державний педагогічний інститут

ББК 74.04 М43

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”(м. Ялта), 2006 р.

Для нотаток

Для нотаток

УДК 371.56

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ РІВНЯННЯ І НЕРІВНОСТІ

Ігнатенко Микола Якович
доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України
проректор з навчально-методичної роботи
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Серед змістових ліній шкільного курсу математики суттєво значущою у математичній підготовці випускника загальноосвітньої середньої школи є лінія рівнянь і нерівностей. І це не випадково, адже по-перше, саме в ній як у фокусі переплітаються практично всі інші змістові лінії курсу; говорити про належну повноцінну математичну компетентність випускника школи, внз, як вміння бачити та застосувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отриманні результати, оцінювати помилку обчислень без групового володіння провідними поняттями лінії рівнянь і нерівностей аж ніяк неможливо.

Аналіз математичної та методичної літератури свідчить про наявність багато численних варіантів тлумачення та визначення понять рівняння і нерівності у учнів і що не менш важливо, дезорієнтує вчителя у визначенні межі між науково виваженими означеннями та методичними виправданими. **Мета статті** – розглянути деякі із них.

Виклад основного матеріалу. Найбільш поширена точка зору, відповідно до якої тотожність, як рівність, істина, тобто справедлива при всіх допустимих значеннях букв, що входять до неї, протиставляється рівнянню, як рівності справедливої не при всіх допустимих значеннях букв-невідомих.

Якщо прийняти цю точку зору, ми не зможемо відповісти на запитання, що є запис $f(x)=\varphi(x)$, рівняння чи тотожність, поки не визначимося, при всіх, чи не при всіх допустимих значеннях невідомого має місце рівність. Якщо задано, наприклад, рівняння ах=в, то відповідно цієї точки зору, при а=0 це рівняння, а при а=в=0 це вже не рівняння, а тотожність.

Відома інша точка зору, відповідно якої тотожність не протиставляється рівнянню, а трактується як його окремий випадок. Щоб краще зрозуміти недосконалість і такого підходу уточнимо все-таки що спільного між поняттями „рівняння” і „тотожність” і чим вони різняться.

Тотожність не вид рівняння. Справді, якщо поняття А є видом поняття В, то А повинно мати всі властивості В (наприклад квадрат є окремий вид прямокутника , тому він має всі властивості прямокутника). А тотожність немає властивостей рівняння. Навпаки, ці два поняття розглядають у різних планах:

1) тотожність доводять, а рівняння розв’язують;

2) тотожності бувають правильні і неправильні, а для рівняння такі терміни не вживають, рівняння бувають рівносильні або нерівносильні;

3) для тотожностей справджується транзитивна властивість (на спільній області визначення виразів A,B,C з тотожностей A=B і B=C неодмінно впливає A=C), а для рівнянь така властивість не справджується. Тому доведення тотожностей записують ланцюжком, а розв'язуючи рівняння, ланцюжків рівностей не пишуть.

Як бачимо, є багато підстав не вважати тотожність окремим видом рівняння.

Це два різні поняття, хоч та сама рівність може репрезентувати і тотожніти, і рівняння, залежно від того, якими словами вона супроводжується.

Розглянемо дві вправи: „При яких значеннях х істина рівність $\lg x^2 = 2\lg x$?" і „Доведіть, що при кожному додатному х істина рівність $\lg x^2 = 2\lg x$ ".

В обох вправах розглядаються однакові рівності, але в першій цю рівність прийнято називати рівнянням, а в другій-тотожністю.

Часто дотримуються функціонального трактування: „Рівняння з одним невідомим є рівність двох функцій $f_1(x) = f_2(x)$,що розглядається у спільній області їх визначення. Це визначення, на наш погляд, також невдале. Адже відомо, що функцію можна задавати не лише аналітично, а і графічно, у вигляді таблиць та іншими способами. Тоді як розуміти слова „рівність двох функцій"? Можна було б уточнити це місце: „Рівність двох функцій, заданих аналітично». Проте і це доповнення не вносить ясності, бо тепер функцією називають не вираз, а деяку залежність(відповідність),і вислів „рівність двох функцій" має зовсім інший зміст.

Слід зауважити, що означення через функцію має ще певні незручності. Пояснимо це прикладом. Розв'язуючи трансцендентне рівняння$(f(x))^{\varphi(x)} = \psi(x)$, за такого підходу інколи втрачають розв'язки. Справді, функція $y=(f(x))^{\varphi(x)}$ за означенням визначена лише для f(x)>0. Тому виключаються випадки, коли $f(x) \le 0$, що призводить до звуження множини розв'язків рівняння. Наприклад, для рівняння $x^{x+1} = x^2$ значення x=1; x=0 виключаються з множини розв'язків при функціональному визначенні рівняння. Проте за іншим означенням ці значення х є коренями рівняння.

У методичній літературі зустрічається і думка про те, що рівняння – це сама рівність, а лише питання про існування рівності, або про існування значень невідомого, при яких має місце рівність. Ця точка зору помилкова, оскільки ототожнює поняття „рівняння" з поняттям „розв'язати рівняння". Дійсно, розв'язати рівняння – це означає відповісти на запитання, чи існують (а якщо існують, то скільки і які)значення невідомого, які задовольняють рівняння, але при цьому питання про те, що таке саме рівняння, залишається відкритим.

З іншого боку, прийняття такої точки зору також ускладнює ситуацію розв'язання завдань міжпредметних зв'язків.

Шинтяпина И.В. ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКИ…… **262**

Перерва О. А. ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ЗАГАЛЬНІ ПОНЯТТЯ…. **270**

Бекирова Э.Ш.	ВЛИЯНИЕ ИСЛАМА НА ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КРЫМСКИХ ТАТАР	**186**
Білоног О.М.	ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДИТЯЧОЇ ГРИ……	**193**
Варава Л.А.	САМОТНІСТЬ В СТРУКТУРІ СТИЛЮ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ…….	**202**
Гавриленко В.Е.	КРЕАТИВНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ…….	**212**
Горбань А.В.	РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ)……	**217**
Дметерко Н.В.	ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МИСЛЕННЯ СУБ'ЄКТА З ЙОГО НЕСВІДОМОЮ СФЕРОЮ…….	**222**
Іваненко Б.Б.	ЕДІПІВ КОМПЛЕКС ТА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ФОРМУВАННЯ СТАТИЧНИХ І ДИНАМІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПСИХІКИ……	**229**
Калашник І.В.	ФІЛОСОФСЬКО-РЕЛІГІЙНА СУТНІСТЬ КАТЕГОРІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СМЕРТІ	**237**
Кот Т.О.	ЛІНГВІСТИЧНИЙ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ АНАЛІЗ ФОЛЬКЛОРНИХ ТВОРІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ……	**242**
Крючкова Ю.В.	ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЮНАКІВ……..	**247**
Трофимова Т.Г.	ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОЦІНОЧНИХ ЕТАЛОНІВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ…….	**254**

Дійсно, у відповідності з вищезазначеним запис $S=gt^2/2$ не є рівнянням, поки не поставлено запитання про існування значень „невідомих", при яких має місце рівність, проте фізики стверджують, що це – „рівняння вільного падіння тіл."

А.Фуше у своїй „Педагогіці математики" пише : „Рівняння – рівність, яка ще не істина і котру прагнуть зробити істиною, без того, щоб бути впевненим в тому, що це реально." Навряд що саме таке тлумачення що-небудь пояснює.

Запропоновані вище різні трактування загального поняття рівняння (і аналогічно нерівності) (звичайно, включаючи явно некоректні) по суті приписують термін „рівнянь"

і „нерівність" різні сутнісні значення. Тому на наш погляд, недоречно говорити про правильність тієї чи іншої трактовки відповідних понять. Можливо лише вести мову про доцільність або недоцільність (педагогічну) того чи іншого трактування цих понять.

Труднощі, що виникають у зв'язку з пошуками ефективного трактування загальних понять рівняння і нерівності, як на нас, обумовлено тим, що ці поняття автори намагалися звести лише до власне математичних. Ці ускладнення знімаються, якщо вийти за межі власне математичних об'єктів у їх класичному розумінні, і використати для трактовки загальних понять рівняння і нерівності деякі поняття сучасної логіки, зокрема поняття логічної функції(предиката).

Розглянемо з цієї точки зору загальні поняття рівняння і нерівностей, множини розв'язків застосування логічних понять до аналізу процесу розв'язання рівнянь, нерівностей та їх систем. Ми викристалізуємо лише загальні основи, на яких може буту побудована конкретна методика вивчення рівнянь та нерівностей.

Зауважимо, що поділ логічних формул на рівняння і нерівності є число синтаксичним і не розкриває сутності цих понять. Все, що ми будуємо висвітлювати надалі про рівняння, справедливо і для нерівності.

Що ж представляє собою рівняння $T_1 = T_2$?

Якщо жоден із термів T_1 *і* T_2 (у шкільній термінології –„алгебраїчні вирази") не містить змінних, то рівняння $T_1 = T_2$ є істинне або хибне висловлення про рівність (термін „рівність" сприймається лише в розумінні відношення рівності). Так, 3+1=4 істинне висловлення про рівність, а 3+1=5 хибне. Традиційно 3+1=4 та 3+1=5 не відносять до рівнянь. Проте їх віднесення до рівнянь доцільне не лише з логічної точки зору (про це буде висловлено далі), але і з педагогічної. Дійсно розв'язуючи рівняння x+3+1=4+x та x+3+1=5+x, ми перетворимо їх у рівносильні їм рівняння 3+1=4 та 3+1=5, і саме у цих випадках учні мають певні ускладнення у визначенні „множини розв'язків".

Особливий інтерес, звичайно, являє випадок поки хоч би один з термів (одна з частин) рівняння (T_1 *або* T_2) містить змінні. У цьому випадку рівняння $T_1 = T_2$ вже являє собою не висловлення, а висловлю вальну

форму, що визначає деяку логічну функцію числової змінної(або числових змінних).

Рівняння завжди розглядається на якійсь певній множині(область визначення (існування) логічної функції). Підмножина цієї множини, на якій воно перетворюється у істинне висловлення (область істинності логічної функції), називається множиною розв'язків рівняння.

Завдання „розв'язати рівняння» означає вимогу визначити множину розв'язків рівняння.

Цілком очевидно, що множина розв'язків рівняння суттєво залежить від тієї множини, на якій розглядається це рівняння. Так рівняння, $x^2+x-2=0$ на множині A= $\{3,4,5,6,7\}$ не має розв'язків, множина розв'язків порожня: $\{x \mid x\epsilon A \ \ i \ \ x^2+x-2=0\}=\phi$, оскільки жоден з елементів множини A не перетворює висловлювальну форму $x^2+x-2=0$ у істинне висловлювання. На множині ж N це рівняння має один розв'язок $\{x \mid x\epsilon N \ i \ x^2+x-2=0\}=\{1\}$, на множині Z – два розв'язки: $\{x \mid x\epsilon z \ i \ x^2+x-2=0\}=\{1;-2\}$.

Звичайно на різних етапах навчання ми розв'язуємо рівняння у різних множинах (N,Z,Q,R), кожна з котрих на відповідному етапі є універсальною числовою множиною.

Розглянемо розв'язання рівнянь у множині R, що допускають важливе геометричне тлумачення.

а) Рівняння з однією змінною на множині R визначають відображення $R \longrightarrow \{I, X\}$,тобто логічну функцію з областю визначення R,областю значень з $\{I, X\}$. Множина E розв'язків цього рівняння – підмножина R($E \subseteq R$).

Геометрично дійсне число – точка прямої, а множина R- множина всіх точок прямої або як звичайно вживають, -пряма. Множина E-підмножина точок прямої, а кожний розв'язок –точка прямої.

б) Рівняння з двома змінними – двомісна висловлювальна форма, що визначає на множині R^2 всі можливі пари дійсних чисел логічну функцію$R^2 \longrightarrow \{I, X\}$.Множина E розв'язків цього рівняння-підмножину $R^2 (E \subseteq R^2)$,а кожний розв'язок пара дійсних чисел.

Геометрично кожна пара дійсних чисел-точка площини, а R^2 - множина всіх точок площини, або як вживають, площина. Множина E-підмножина точок площини, а кожний розв'язок - точка площини.

в) Рівняння з трьома змінними трьохмісна висловлювальна форма, що визначає на множині R^3 все можливі трійки дійсних чисел логічну

Зуев В.Н. ИЗМЕНЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ……..... **130**

Ткаченко В.П., Корнеева А.Н. ПРОСТРАНСТВЕННОЕ ВООБРАЖЕНИЕ И ОБРАЗНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)…….. **136**

Пирожкова А.О. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ…… **144**

Подобєдова Т.Ю. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА УКРАЇНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ……. **152**

Шиян О.І. МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС КУРСІВ З ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ…… **158**

Кравцова А.В. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВУЗАХ УКРАИНЫ И ЗАРУБЕЖЬЯ…… **162**

Гриценчук О. О. СИСТЕМА ПІДТРИМКИ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В НІДЕРЛАНДАХ У КОНТСЕСТІ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА …… **167**

Харенко С.Г. ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ ЗА МЕТОДОМ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ ……. **172**

Анисимова Л. С. ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ…… **177**

Прокофьева М.Ю.	ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ……..	**68**
Шмалєй С.В.	РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОГО КОНСАЛТИНГУ У СИСТЕМІ ОСВІТИ…..	**76**
Шумаєва С.П.	РОЛЬ МАС-МЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДВИЩЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ США……..	**84**
Сидоренко Т.Д.	СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ……..	**88**
Смазний В.В.	ЦІННІСНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ЯКІСТЮ НАВЧАННЯ У ВНЗ……..	**94**
Свешникова И.П., Крамаренко М.В.	АНАЛИЗ СООТВЕТСТВИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА УКРАИНЫ О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ПРИНЦИПАМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА……....	**101**
Вишневський С.А.	РОЛЬ ДУХОВЕНСТВА В СТАНОВЛЕННІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КРИМУ В XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ…….....	**105**
Заболотна О.А.	ТРАДИЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В США І НОВИЙ АМЕРИКАНСЬКИЙ ПАТРІОТИЗМ…….....	**110**
Земцов И.П.	УЧЕНИЕ ОБ ИСТИНЕ В АДВАЙТА-ВЕДАНТЕ…….....	**114**
Зеня Л.Я.	СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ…….....	**123**

функціюR $^3 \longrightarrow \{I, X\}$.Множина Е розв'язків цього рівняння –підмножина R $^3 \left(E \subseteq R^3\right)$,а кожний розв'язок – трійка дійсних чисел.

Геометрично кожна впорядкована трійка дійсних чисел-точка простору, а R ^{3}- множина всіх точок простору, або простір (трьохвимірний).Множина Е-підмножина точок простору, а будь-який розв'язок - точка простору.

г) Шлях до подальшого узагальнення відкритий. Рівняння з n змінними $a^1 x^1 + a^2 x^2 + \ldots + a^n x^n = b$, де $a^1, a^2 \ldots a^n$,b-певні дійсні числа, а $x^1, x^2, \ldots x^n$ – змінні з множини дійсних чисел, презентує собою n-місну, висловлювальну форму, що визначає n-місний предикат на множині R ^{n} всеможливих наборів з n дійсних чисел або відображення R $^n \longrightarrow \{J, X\}$.Множина Е розв'язків цього рівняння – підмножина R ^{n} (Е $\subseteq R^n$),а кожний розв'язок – упорядкована система з n дійсних чисел.

Зручно і тут скористатися геометричною мовою. Кожний набір (упорядкована система) з n дійсних чисел називається точкою n –мірного простору, тоді R ^{n} -множина всіх точок n- мірного простору або n-мірний простір. Множина Е у цьому випадку – підмножина точок n-мірного простору, а кожній розв'язок рівняння-точка n-мірного простору або n-мірний вектор.

Позначимо рівняння f(x)= $\varphi(x)$,що розглядається на деякій множині А, через L(x),тобто L(x)- логічна функція (одномісний предикат)з областю визначення А (при будь-яких значеннях х із А L(x) приймає значення І або х).

Тоді множина Е розв'язків рівняння L(x) запишеться так Е= $\{x | x \epsilon A \ i \ L(x)\}$.

Нехай на множині А визначене два рівняння L(x) і L ^{1}(x).

Виходячи із загального розуміння відношення слідування між предикатами одержимо слідуючи тлумачення цього відношення між рівняннями : рівняння L ^{1}(x) є наслідком (вивідним) рівняння L(x),якщо L ^{1}(x) перетворюється у істинне висловлення, у крайньому випадку, при всіх тих значеннях х є А, при яких L(x) перетворюється у істинне висловлення, тобто якщо істинне висловлення $\forall x(L(x) \longrightarrow L_1(x))$.

Природньо, виникає питання, у якому відношенні знаходяться у цьому випадку множини розв'язків цих рівнянь. З визначення слідування одержимо, що Е $\subseteq E_1$

Якщо кожне з двох рівнянь є наслідком іншого, тобто якщо істинно

висловлення $\forall x\left[\left(L(x)\longrightarrow L_1(x)\right) i \left(L_1(x)\longrightarrow L(x)\right)\right]$,то ці рівняння еквівалентні, або рівносильні, тобто істине висловлення $\forall x(L(x) <=> L_1(x))$. Це означає, що $E \subseteq E_1$, і $E_1 \subseteq E$,тобто $E = E_1$

Таким чином, рівняння L(x) і L^1 (x) рівносильні тоді і тільки тоді, коли множини їх розв'язків співпадають.

Простота запропонованої теорії рівнянь та нерівностей очевидна у її застосуваннях, зокрема при зведені складних рівнянь та нерівностей до більш простих, визначення множини розв'язків перших через множину розв'язків останніх, системи рівнянь и т.п.

Наведемо декілька прикладів.

Приклад 1.

Відношення еквівалентності рівнянь з точки зору запропонованого підходу зводяться до логічного відношення еквівалентності. Цим по суті ми і користуємося у процесі розв'язання рівнянь і нерівностей. Наприклад, розв'язуючи рівняння (x-1)(x-2)=0, встановлюємо еквівалентність (x-5)x(x-6)=0⇔ x-5=0 або x-6=0.

(наведений запис є точний переклад на символічно мову твердження: „добуток (x-5)x(x-6)=0 рівний нулю тоді і тільки тоді, коли хоч би один із співмножників рівний нулю, тобто коли x-5=0 або x-6=0) і визначаємо область істинності диз'юнкції як об'єднання областей істинності складових її більш простих висловлю вальних форм (лінійних рівнянь):

$$\{x|(x-5)\times(x-6)=0\}=\{x|x-5=0 \text{ або } x-6=0\}=\{x|\ x-5=0\}\cup\{x|x-6=0\}=\{5\}\cup\{6\}=\{5;6\}$$

Взагалі, розв'язуючи рівняння $f_1(x)\times f_2(x)=0$,ми встановлюємо еквівалентність $f_1(x)\times f_2(x) <=> f_1(x)=0$ або $f_2(x)=0$ (на перерізі областей визначення функцій $f_1(x)$ і $f_2(x)$) і на цій підставі маємо

$$\{x|f_1(x)\times f_2(x)=0\}=\{x|f_1(x)=0; f_2(x)=0\}=\{x|f_1(x)=0\}\cup\{x|f_2(x)=0\}=E_1\cup E_2, \partial e\ E_1=\{x|f_1(x)=0\}, E_2\{x|f_2(x=0)\}$$

$E_2=\{x|f_2(x)=0\}$

Приклад 2.

Розв'язуючи рівняння $|f_1(x)|+|f_2(x)|=0$,ми користуємося еквівалентністю $|f_1(x)|+|f_2(x)|=0 <=> f_1(x)=0$,і $f_2(x)=0$,тому множина розв'язків заданого рівняння подається через множини E^1 та E^2 таким чином:

$$\{x|f_1(x)+|f_2(x)|=0\}\{x|f_1(x)=0\ i\ f_2(x)=0\}=\{x|f_1(x)=0\}\cap\ \{x|f_2(x)=0\}=E_1\cap\ E_2$$

Приклад3.

Розв'язуючи рівняння $\frac{f_1(x)}{f_2(x)}$, ми встановлюємо еквівалентність

ЗМІСТ

Ігнатенко М. Я.	ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ РІВНЯННЯ І НЕРІВНОСТІ ……	**3**
Яценко Т.С.	АКАДЕМІЧНА ТА ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ	**10**
Яценко Т.С., Іваненко Б.Б.	МЕТАФОРА В КОНТЕКСТІ ГРУПОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ……..	**14**
Нефедьєва Г.О.	ТРАНСФОРМАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ ДОБИ ЗА ВИМОГАМИ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ…….....	**23**
Новакова В.С.	ВИКОРИСТАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ ТА МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ ВНЗ…….....	**29**
Окса М.М.	СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ І ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТИ ТА ЇХ ОЦІНЮВАННЯ……...	**34**
Овчарук О.В.	СТРАТЕГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ЄВРОПІ	**40**
Овчинникова М.В., Топка Р.В.	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ФОРМ……..	**46**
Пішуп С.Г.	РОЛЬ ВІЛЬНОГО ЧАСУ В СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ……	**52**
Поважний С.Ф., Любчук О.К.	СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ-УПРАВЛІНЦЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА…….....	**59**

Резюме

Автор статті розкриває сутність понять «толерантність». «інтолерапнтність», подає їх порівняльний аналіз, виокремлює основні риси толерантної та ін толерантної особистості.

Резюме

Автор статьи раскрывает сущность понятий «толерантность», «интолерантность», представляет их сравнительный анализ, выделяет основные черты толерантной и интолерантной личности, критерии и показатели толерантности.

Література

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

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

3. Щеколдина С.Д. Тренинг толерантности. – М.: «Ось-89», 2004. – 80 с

$\frac{f_1(x)}{f_2(x)} = 0 <=> f_1(x) = 0 \; i \; \overline{f_2(x) = 0}$.

$\left\{ x \middle| \frac{f_1(x)}{f_2(x)} = 0 \right\} = \{x | f_1(x) = 0 \; i \; f_2(x) \neq 0\} = \{x | f_1(x) = 0\} \cap \{x | f_2(x) \neq 0\} = E_1 \cap \overline{E_2}$, де

$\overline{E_2} = R / E_2$.

Розглянемо поняття „система рівнянь”. Введення цього поняття слугуватиме наочним прикладом того, як інколи у навчанні штучно ускладнюються прості питання в пошуках їх „доступного тлумачення” учням. На превеликий жаль, в шкільних підручниках ми знаходимо визначення (або пояснення) системи рівнянь, які ні з логічної, ні з дидактичної точки зору не сприятливі.

Враховуючи обмеженість змісту запропонованого матеріалу, ми рекомендуємо читачеві самостійно проаналізувати існуючі означення.

Що ж у дійсності, у звичайній практиці навчання, розуміють під системою рівнянь (або нерівностей)? Система рівнянь (або нерівностей) – кон’юнкція цих рівнянь (або нерівностей)

Так під системою $\begin{cases} f_1(x,y) = 0, \\ f_2(x,y) = 0 \end{cases}$ розуміють кон’юнкцію $f_1(x,y) = 0 \; i \; f_2(x,y) = 0,$ а отже, множина розв’язків системи є область істинності цієї кон’юнкції або переріз множини розв’язків рівнянь системи:

$\{(x,y) | f_1(x,y) = 0 \; i \; f_2(x,y) = 0\} = \{(x,y) | f_1(x,y) = 0\} \cap \{(x,y) | f_2(x,y) = 0\}$

Звичайно ми розуміємо, що в масовому шкільному навчанні неможливо застосовувати термін „диз’юнкція” ,”кон’юнкція”, проте їх сутність може бути збережена і означення системи рівнянь (сукупність рівнянь) може бути подане в такій редакції : „два або більше рівняння об’єднані сполучником „і” („або”) утворюють систему (сукупність) рівнянь (нерівностей)”.Аналогічно можливо обійти і термін „переріз множин” і зазначити, що множина розв’язків системи складається із спільних розв’язків рівнянь системи.

Висновки. Насамкінець зазначимо: запропонований матеріал в першу чергу адресовано вчителям математики та студентам математикам педагогічних університетів. На нашу думку, він може бути успішно використаний вчителем математики для роботи в профільних класах загальноосвітньої школи та при організації факультативних курсів.

Резюме

В статті розглянуто наявність багато численних варіантів тлумачення та визначення понять рівняння і нерівності у учнів і що дезорієнтує вчителя у визначенні межі між науково виваженими означеннями та методичними виправданими.

Резюме

В статье рассмотрено наличие многочисленных вариантов толкования и определения понятий уравнения и неравенства у учеников и что

дезориентирует учителя в определении границы между научно взвешенными определениями и методическими оправданными.

Summary

In the article the presence of numerous variants of interpretation and determination of concepts of equalization and inequality is considered for students and that confuses a teacher in determination of border between the scientifically weighed determinations and methodical justified.

Література

1. Завало С.Т.Елементарна математика. Алгебра: Підручник для фізико-математичних факультетів пед. інститутів УРСР. – К: Рад шк.,1961. – 240 с.

2. Слепкань З.І.Методика навчання математики: Підручник для студентів математичних спеціальностей пед. навч. закладів. – К.: Зодіак-ЕКО, 2000. – 512 с.

3. Столяр А.А Педагогика математики: Учебное пособие для физ.-мат.фак.пед.ли-тов. – Мн.:Высш.шк., 1986. – 414 с.

4. Современные основы школьного курса математики // Н.Я.Виленкин, К.И. Дуничев, Л.А.Калужнин, А.А.Столяр. – М.: Просвещение,1980. – 240 с.

Подано до редакції 12.01.2006

УДК 371

АКАДЕМІЧНА ТА ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ

Яценко Тамара Семенівна
доктор психологічних наукакадемік АПН України,
професор кафедри психології,
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Нині у суспільстві посилюється інтерес громадськості до застосування надбань психології в різних сферах вирішення суспільних завдань. Один з широко відомих напрямів використання психологічних знань є надання психологічних консультацій та проведення психологічних тренінгів через державну систему психологічної служби та мережу приватних психологічних центрів. Упровадження психологічної практики вимагає ґрунтовного теоретико-методологічного забезпечення психопрофілактичної роботи, що гарантувало б якість надання психологічних послуг, відповідало б оптимальним критеріям професіоналізму, екологічної валідності й етиці.

Наукова школа, що розвивається під керівництвом академіка АПН України Т. С. Яценко близько 30 років докладає максимум зусиль для розвитку вітчизняної психодинамічної теорії, яка сприяла б забезпеченню належного професійного рівня надання психологічної допомоги як у формах групової, так і індивідуальної роботи. Завдяки розробленій психодинамічній теорії набули поширення такі конкретні методики активного соціально-психологічного навчання (АСПН), як: психоаналіз комплексу тематичних малюнків, робота з предметними моделями, іграшками, казками, що сприяє цілісному пізнанню психіки особи та її свідомих і несвідомих проявів.. Це можна вважати новим етапом розвитку української психології, що створює належне підґрунтя виокремлення напряму практичної психології як такого, що має свій специфічний предмет, методи, методику та результати пізнання.

У статті представлено результати порівняльного аналізу академічної

Вправа № 3

Пояснити учасникам групи різницю між Я- висловлюванням і Ти - висловлюванням. Вживання в мові Я- висловлювання робить спілкування більш безпосереднім, припускаючи відповідальність промовця за свої думки і відчуття: "Коли ти приходиш додому пізно, я дуже хвилююся". Ти - висловлювання націлене на звинувачення іншої людини: "Ти знову прийшов додому пізно". Вживаючи Ти - висловлювання, людина, до якої ми звертаємося, відчуває негативні емоції - гнів, роздратування, образу. Вживання Я-висловлювання дозволяє людині вислухати вас і спокійно відповісти.

Схема Я- висловлювання: *Коли (дія іншого)*
я відчуваю (мені), *я вважаю*.

Ведучий пропонує учасникам групи скласти Я- висловлювання для наступних ситуацій:

-Ви вирішили допомогти своєму другові підготуватися до свята і не пішли в цирк, але ваш друг так і не прийшов на місце зустрічі, примусивши вас чекати дві години; що ви йому скажіть?

—Вихователь сказав вам, що ви не дуже якісно виконали доручену вам роботу, що ви могли б це зробити значно краще.Що ви скажите вихователю? [2].

Приведіть приклад своєї ситуації і складіть до неї Я-висловлювання.

Американські дослідники К. Ситарам і Р. Когделл в результаті багаторічного досвіду приводять практичні рекомендації учасникам міжкультурного спілкування з метою формування толерантності в міжкультурній комунікації: не судити про цінності, переконання і звичаї інших культур, відштовхуючись від власних цінностей; завжди пам'ятати про необхідність розуміти культурну основу чужих цінностей; не виходити з кольору шкіри як "природної" основи взаємостосунків з тією або іншою людиною; не дивитися звисока на людину, якщо її акцент відрізняється від твого; розуміти, що кожна культура, якою б малої вона не була, має що запропонувати світу, але немає таких культур, які б мали монополію на всі аспекти; не намагатися використовувати свій високий статус в ієрархії своєї культури для дії на поведінку інших представників іншої культури в ході міжкультурних контактів; завжди пам'ятати, що ніякі наукові дані не підтверджують переваги однієї етнічної групи над іншою.

Висновки. Отже, науковці відзначають, що толерантні люди кращає знають самих себе, свої недоліки, та достоїнства. Таким чином, можна стверджувати, що толерантна людина більш орієнтована на особистісну незалежність, менш орієнтована на соціальний порядок, менш педантична, схильна давати більш адекватні думки про людей, добре проінформована про свої достоїнства і недоліки, не схильна у всіх бідах звинувачувати оточуючих.

Перспективи подальшого розвитку напрямку: вбачаємо в розробці системи роботи щодо формування толерантності в дітей старшого дошкільного віку.

В історії людства інтолерантність формувалася в свідомості людини тисячоліттями, породжувати війни, релігійні переслідування й ідеологічні протистояння. Виникнення інтолерантності до іншого обумовлено психічними особливостями людини: відчуття виникаючої загрози з боку зовнішнього світу (іноді тільки уявне) примушує психіку виробляти правдоподібне "раціональне" тлумачення ворожого ставлення до "інших" - тим, хто в чомусь відмінний. Результатом цього є прояв забобонів і ксенофобії - неприязні до чужаків: іншим етносам, релігійним меншинам, до специфічних соціальних груп, відмінних від суспільства за метою та інтересами. Критеріями "чужих" стають не тільки расові або етнічні відмінності, "чужі" визначаються на основі економічних, гендерних та інших цінностей і орієнтації. Одна з істотних причин інтолерантності до чужаків, інакомислячих полягає в тому, що нетерпимість об'єднує суспільство набагато міцно і прояв нетерпимості, маніфестації ненависті влаштовуються з метою згуртувати власну групу. Таким чином, інтолерантність виконує певні функції як для суспільства, так і для групи і особи: згуртованість групи, заснованої на зіставленні "чужим", простота і чіткість групової та особової ідентифікації, побудова жорстких, ієрархічних відносин у групі.

Інтолерантність може мати місце на будь-якому рівні біологічної, культурної або політичної реальності. Самою вразливою сферою міжособових взаємостосунків у полікультурному суспільстві, що трансформується, є сфера відносин між різними етнічними групами. Етнічна інтолерантність - значуща форма проявів трансформації етнічної ідентичності. В основі такого роду інтолерантної поведінки лежить кризова трансформація ідентичності за типом гіперідентичності (етноегоїзм, етно-ізоляціонізм, національний фанатизм), коли надпозитивне ставлення до власної групи породжує переконаність у перевазі над "чужими". В міжетнічній взаємодії гіперідентичність виявляється в різних формах етнічної нетерпимості: від роздратування по відношенню до членів інших етнічних груп до відстоювання політики обмеження їх прав і можливостей. З другого боку, формування етнічної ідентичності підлітка може піти за типом гіпоідентичності, в першу чергу етнонігілізма, який характеризується відчуженням від своєї культури, небажанням підтримати власні етнокультурні цінності, негативізмом і нетерпимістю по відношенню до свого народу. Слід зазначити, що інтолерантна особа в міжетнічних відносинах проявляє себе приписуванням ворожості дій і небезпечних намірів однієї нації, релігії по відношенню до інших, покладанням вини і відповідальності, перенесенням різного роду негативних характеристик і вад окремих представників на всю етнічну групу. Абсолютно очевидно, що ці якості протилежні тим, що відповідають установкам толерантної поведінки і свідомості. Слід водночас, що толерантна свідомість є системою принципів, заснованих на правах людини і пошани до особи, неприпустимість негативного ставлення до людини тільки на основі її приналежності до релігійної, національної, професійної або будь-якої іншої групи.

та практичної психології, специфіки глибинно-психологічного пізнання психіки. Більш чітке визначення предмету, мети, завдань, інструментарію практичної психології сприятиме подальшому формуванню професіоналізму фахівців у системі психологічної допомоги населенню України.

Першою найбільш виразною відмінністю між академічною та практичною психологією є ставлення фахівців до визначення предмету пізнання, методів та результатів. Якщо в академічній психології в полі зору переважно знаходяться свідомі аспекти психіки; методи мають чітку спеціальну направленість; результати передбачають процес їх стандартизації, то в практичній психології предметом пізнання виступає цілісна психіка; методи носять творчий характер з орієнтацією на осягнення індивідуально-неповторних аспектів психіки особи, а результати знаходять своє вираження в рефлексивних знаннях, що сприяють розвитку соціального інтелекту.

В академічній психології знання надаються суб’єкту в готовому вигляді, як певна кінцева істина, яка пропонується для беззастережного сприйняття. Індивідуальність, плинність життя, неповторність кожної миті, кожного моменту спілкування не відображає задекларована "істинність" та уявна дієвість таких знань, що призводить до розчарування суб’єкта у навчально-практичній спроможності психології як такої.

На противагу академічній психології, практична психологія, заснована на феноменологічному підході, має змогу поставити в центр уваги пошук нових психологічних знань, здобутих шляхом власної активної роботи суб’єкта над пізнанням психологічних закономірностей своєї психіки. Узагальнені дані порівняння академічної і практичної психологій наведено у табл.1:

Таблиця 1

Порівняння академічної і практичної психологій

Академічна психологія	**Практична психологія (на матеріалі АСПН)**
Психологічні знання надаються в готовому вигляді	Психологічні знання здобуваються суб’єктом в процесі діалогічної взаємодії з психологом
Застосовуються стандартизовані методики	Методики творчо адаптуються (спеціально створюються) відповідно з індивідуальності особи
Результати досліджень обробляються переважно стандартизованими методами з метою отримання середніх показників	Переважає якісний аналіз результатів з метою пізнання індивідуально - неповторної логіки взаємозв’язків свідомого та несвідомого кожної особистості
В академічній психології прийнятною є вчительська (навчальна) позиція “зразка”, “прикладу”, “значимої фігури".	У практичній психології ведучий займає партнерську позицію "на рівних" з учасниками пізнавального процесу

Психолог вирішує за піддослідного, які аспекти психіки будуть досліджуватися та узагальнюватися, формулює висновки без його участі	Психолог-практик спільно з учасником АСПН визначає аспекти дослідження та в діалогічній взаємодії відбудовує ланцюг психоаналітичних висновків щодо індивідуально-неповторних детермінант психіки
Інструментарій психолога становить систему формалізованих діагностичних технік, які відповідають певному теоретико-методичному напряму і застосовуються згідно з визначеним алгоритмом.	Інструментарій психолога-практика істотно змінюється під впливом процесуальної діагностики, адаптується до індивідуально-неповторної психічної реальності
Дослідження психіки має фрагментарний (нерідко однобічний) характер шляхом діагностування характеристик, “рис”, “аспектів”, “параметрів” психіки суб’єкта)	Пізнання психіки особи відбувається цілісно завдяки невимушеності та спонтанності поведінки в психокорекційній групі АСПН шляхом об’єктивування системних характеристик психіки
Психолог націлений на констатацію певних рівнів класифікацій, що визначають кінцевий результат, який знаходить вираження в оцінюванні, особи крізь призму кількісних показників	Психодіагностика та психокорекція глибинно-психологічного спрямування націлена на виявлення динамічних тенденцій поведінки, а не закінченого результату, визначеного психологом
Психодіагностика є переважно формалізованою та виступає етапом, відокремленим від формуючого експерименту	Психодіагностика та психокорекція виступають у синергії взаємозв’язків, які знаходять вираження в процесуальній діагностиці, що носить багаторівневий та контекстний характер.
У полі зору академічної психології перебувають несуперечливі аспекти психіки такі як процеси, стани та індивідуальні характеристики	У полі зору практичної психології перебувають передусім суперечливі тенденції, які виявляються у поведінці і детермінуються глибинно-психологічними цінностями
Пізнання в академічній психології має знаковий характер, який знаходить вираження у формалізованих процедурах	У практичній психології науково-практичне пізнання спирається на символічні засоби, результати яких піддаються психоаналізу
Академічна психологія залишає поза увагою феномен та саму категорію архетипної символіки в плані використання її можливостей презентації глибинно-психологічного	У процесі пізнання використовується архетипна символіка, яка в образно-символічній формі презентує глибинно-психологічні детермінанти, започатковані в едіповий період

може добитися в житті успіху і зробити так, щоб іншим людям поряд з нею було веселіше і радісніше жити.

Вправа № 2

Ведучий пропонує учасникам групи визначити, що їх об'єднує, не дивлячись на безліч відмінностей. Кожний з учасників, після представлення кожному новому співбесіднику, задає питання, що стосуються психологічних характеристик та інтересів, що можуть об'єднувати учасників групи, і записує результат на аркуші паперу. Наприклад, ми обидва добрі, тактовні, приємні в спілкуванні, виросли в релігійній сім'ї, любимо слухати класичну музику, не менше одного разу на місяць буваємо на концерті, в театрі тощо

Після того, як учасники закінчать перераховувати схожість, група може прийти до висновку, що не дивлячись на фізіологічні, біографічні, расові та національні відмінності, люди приймають і розуміють інших на основі схожості психологічних характеристик або інтересів, що дозволяє їм бути більш толерантними по відношенню одне до одного.

Завдання

Кожний учасник групи називає декілька характеристик, властивих толерантній особі, далі ставить знак "+" напроти тих якостей, які, на його думку, у нього найбільш виражені. Кожний учасник знайомить групу з характеристиками толерантної особи, які записуються на дошці. Підраховується число відповідей за кожною якістю; з набрали найбільшою кількістю балів є характеристикою толерантної особи, з погляду даної групи. Учасники дістають можливість порівняти уявлення про себе, відзначене знаком "+", з портретом толерантної особи, створеним групою. В процесі обговорення учасники тренінгу визначають якості толерантної й інтолерантної осіб і з'ясовують, яких якостей їм не вистачає для того, щоб вважатися толерантними людьми [3].

Наведемо приклад характеристики толерантної особи: терпіння, довіра, уміння володіти собою, поблажливість, доброзичливість, уміння не засуджувати інших, терпимість до відмінностей, здібність до співпереживання, уміння слухати.

Слід зазначити, що толерантність є складнішою категорією для розуміння і дослідження в порівнянні з інтолерантністю. Толерантне ставлення з необхідністю включає примирення з деяким відхиленням, причому суб'єкт повинен морально не погоджуватися зі значущим для нього відхиленням. Якщо вдається примиритися з відхиленням, то необхідно, з одного боку, з чимось розлучитися (наприклад, з бажанням образити, подавити або витіснити когось), з іншого - зберегти прихильність своїм власним переконанням. Ось ця боротьба між прихильністю власним поглядам і визнанням позиції і переконань інших визначає толерантність як внутрішньо напружену категорію, складнішу для розуміння в порівнянні з інтолерантністю.

Інтолерантність - це неприйняття іншої людини, неготовність до співіснування з іншими людьми; яка виявляється через деструктивну, конфліктну, агресивну поведінку.

відміну від інтолерантних, не перекладають відповідальність на інших і не прагнуть у всьому звинувачувати оточуючих. Інтолерантні люди роблять акцент на відмінностях між своєю і "чужою" групами. Вони не можуть ставити до чогось нейтрально. Толерантна людина, навпаки, визнає світ у його різноманітті і готова вислухати будь-яку точку зору. Толерантна особа більше орієнтована на себе в роботі, творчому процесі, теоретичних роздумах. У проблемних ситуаціях толерантні люди схильні звинувачувати себе, прагнучи особистої незалежності. Прагнення належати до суспільних інститутів у інтолерантних людей виражено значно сильніше, ніж у толерантних. Таким чином, виділяються два шляхи розвитку особистості: статолерантний та інтолерантний [1].

Г.Оллпорт дав узагальнену характеристику толерантній особі за низкою параметрів: орієнтація на себе (толерантна людина більше орієнтована на особистісну незалежність, менше - на приналежність зовнішнім інститутам і авторитетам); потреба у визначеності (визнає різноманіття, готова вислухати будь-яку точку зору і відчуває менший дискомфорт у стані невизначеності); менша прихильність до порядку (толерантна людина менш орієнтована на соціальний порядок, менш педантична); здібність до емпатії (схильність давати більш адекватні думки про людей); перевага свободи, демократії (для неї не має великого значення ієрархія в суспільстві); знання самої себе (толерантна людина добре поінформована про свої достоїнства і недоліки і не схильна у всіх бідах звинувачувати оточуючих); відповідальність (розвинене відчуття відповідальності, не перекладає відповідальність на інших); захищеність (відчуття безпеки і переконаність, що із загрозою можна справитися) [1].

Основними психологічними критеріями і показниками толерантності є: *соціальна активність* - готовність до взаємодії в різних соціальних міжетнічних ситуаціях з метою досягнення поставлених цілей і вибудовування конструктивних відносин у суспільстві; *дивергентністъ поведінки* - здатність нестандартно вирішувати звичайні проблеми, задачі (орієнтація на пошук декількох варіантів рішення); *мобільність поведінки* - здібність до швидкої зміни стратегії або тактики з урахуванням обставин, що складаються; *емпатія* - адекватне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини; стійкість *особи* - сформованість соціально-етичних мотивів поведінки особи в процесі взаємодії з людьми інших етнічних і соціальних спільнот. Проілюструємо зміст роботи.

Вправа № 1

Кожна людина – унікальна особистість. В чомусь він абсолютно не наслідуємо і зовні всякої конкуренції. І вірити в свою винятковість необхідно кожному. Ведучий пропонує учасникам групи подумати над тим, що кожний з них дійсно є "подарунком" для людства. Кожний з учасників аргументує своє твердження, наприклад: "Я подарунок для людства, оскільки я..."

Ведучий узагальнює висловлювання учасників, говорить, що у всіх багато можливостей, багато того, що робить кожного унікальним, а також того, що всіх об'єднує. Тому ми потрібні одне одному, і кожна людина

змісту психіки індивіда	
Академічна психологія не ставить перед собою конкретне завдання зміни, переорієнтації енергетичного спрямування та каталізування активності суб'єкта	Практична психологія ставить проблеми вивчення характеристик деструктування потоку лібідно спрямованої енергії тенденціями, що диктуються енергією лібідо
Академічна психологія не вивчає взаємозв'язки між окремими формами проявів психологічних захистів	Для практичної психології виявлення взаємозв'язків між окремими формами прояву захистів є одним із приоритетних завдань
Емоційний стан не виступає основою пізнання та узагальнення емпірики у вигляді стандартних знань	Емоційний стан та психоаналіз його глибинно-психологічних детермінант є необхідною передумовою рефлексивного пізнання, що сприяє розвитку соціально-перцептивного інтелекту

Резюме

У статті представлено результати порівняльного аналізу академічної та практичної психології, специфіки глибинно-психологічного пізнання психіки. Більш чітке визначення предмету, мети, завдань, інструментарію практичної психології сприятиме подальшому формуванню професіоналізму фахівців у системі психологічної допомоги населенню України.

Резюме

В статье представлены результаты сравнительного анализа академической и практической психологии, специфики глубинно психологического познания психики. Более четкое определение предмета, цели, заданий, инструментария практической психологии будет способствовать последующему формированию профессионализма специалистов в системе психологической помощи населению Украины.

Summary

The results of comparative analysis of academic and practical psychology are presented in the article, specifics in depth psychological cognition of psyche. More clear determination of object, purpose, tasks, tool of practical psychology will be instrumental in the subsequent forming of professionalism of specialists in the system of psychological help the population of Ukraine.

Подано до редакції 10.01.2006

УДК 371

МЕТАФОРА В КОНТЕКСТІ ГРУПОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Яценко Тамара Семенівна
доктор психологічних наук, академік АПН України, професор кафедри психології
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)
Іваненко Богдана Борисівна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Черкаський національний університет ім..Б.Хмельницького

Ключові слова: метафора, символ, несвідоме, статичні і динамічні тенденції психіки, система психологічних захистів, функційні особливості несвідомого, інтерпретація.

Постановка проблеми. У сучасних наукових працях метафору нерідко розглядають як суто мовленнєвий феномен. Згідно філософських і психолінгвістичних досліджень, метафоричність лежить в основі мислення і пізнання, сприяє засвоєнню знань про світ, які виходять за межі функції відтворення інформації. У рамках психологічної практики професійна організація психокорекційного процесу потребує поглиблення розуміння категорії метафори, що сприятиме формуванню теоретичних основ практичної психології.

Однією з галузей практичної психології є психокорекція, яка являє собою комплексний і опосередкований вплив на особистість з метою нівелювання деструктивних тенденцій психіки. Розкриття специфіки та ролі метафори, яку науковці визначають як спосіб опосередкованого і образного вираження змісту, дозволяє виробити концептуальні засади й нові прийоми, що сприяють глибинно-психологічному пізнанню психіки суб'єкта.

Метою написання **статті** є обґрунтування необхідності врахування феномену метафори у груповому психокорекційному процесі активного соціально-психологічного навчання; виявлення взаємозв'язку метафори із особливостями системної організації психіки та базовими психологічними захистами.

Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу. Феномен метафори тривалий час перебуває у колі дослідницької уваги філософського та літературно-критичного напрямів (Аристотель, Цицерон, Ж.-Ж. Руссо, М. Блек, А. Потебня. А. Бізе, К. Вернер та ін.), лінгвістичних досліджень (У.Вейнрейх, Дж. Лакофф) та психологічних пошуків, у контексті яких метафора нерідко розглядається як психотерапевтичний засіб. Проблема метафори знаходить своє відображення у численних літературознавчих пошуках у контексті дослідження поетичних тропів. У психологічних дослідженнях метафора розглядається в декількох планах: в аспекті поведінки і спілкування метафора означає форму комунікації, відображення почуттів та передачі ідей; у глибинно-психологічному – виступає як механізм маскування несвідомого змісту психіки; у практичному аспекті - як терапевтичний засіб і прийом навчання.

Виникнення метафори традиційно пов'язують з історичним процесом

особова або суспільна характеристика, яка допускає усвідомлення того, що мир і соціальне середовище багатовимірні. Різними є і погляди на цей світ. Учені пропонують розглядати толерантність в різних контекстах: еволюційно-біологічному, соціологічному, педагогічному (Е.Антіпова, В.Тишков). Справжні прояви толерантності мають моральні передумови, сприяючі регулюванню взаємостосунків між людьми, визначають: бажання відноситися до іншої людини як до самому себе; тривалий шлях демократичного розвитку; тривалий вплив християнської культури і відповідних норм людського життя (Л.Гончаренко, В.Кузьменко).

Якщо при навчально-дисциплінарному підході виховання зводиться до виправлення поведінки або попередження можливих відхилень від правил шляхом переконання, то особово орієнтована модель взаємодії дорослого з дитиною виходить з іншого трактування виховання: виховувати – означає привертати дитину до світу людських цінностей. До кінця дошкільного віку можуть і мають бути сформовані ціннісні основи ставлення до дійсності.

Глобалізація сучасного світу постійно нагадує людству про те, що світ багатоманітний і в той же час єдиний, що різні підходи до одних і тих самих процесів неминучі зважаючи на відмінність культур, але вже небезпечні як для конкретних соціальних суб'єктів, так і для світу в цілому. Політична обстановка в світі зробила необхідним вивчення проблеми толерантності як основного принципу взаємостосунків людей. Терпимість до іншої людини, нації або культури, що розрізняється за своїми цінностями і стилем життя, є однією з передумов гармонії в сучасному світі. Прогрес терпимості в світовій спільноті стає індикатором зрілості політичної, юридичної, психологічної та екологічної культури, показником етичної висоти нації, їх суспільної свідомості. Толерантність є необхідною умовою світу і соціально-економічного розвитку всіх народів.

Згідно документам ООН і ЮНЕСКО, навчання культурі миру означає побудову і розвиток соціальних відносин, заснованих на принципах свободи, справедливості, демократії, терпимості і солідарності, відмови від будь-яких видів насильства. Цей тип соціальних відносин передбачає запобігання конфліктів на ранній стадії їх розвитку за допомогою ліквідації (або мінімізації) причин, що породжують їх, шляхом встановлення діалогу і ведення переговорів.

Розглянемо основні відмінності толерантної особи від інтолерантної.

Г. Оллпорт відзначає, що толерантні люди краще знають самих себе, причому не тільки свої достоїнства, але й недоліки, тому менш задоволені собою. У зв'язку з цим потенціал для саморозвитку у них значно вищий. Інтолерантнай людина помічає у себе більше достоїнств, ніж недоліків, тому у всіх проблемах частіше схильна звинувачувати оточуючих. Інтолерантній людині важко жити в згоді як з собою, так і з іншими людьми. Вона побоюється свого соціального оточення: навіть себе, своїх інстинктів. Толерантна людина звичайно відчуває себе в безпеці. Відсутність загрози або переконаність що з нею можна справитися, - важлива умова формування толерантної особистості. Толерантні люди, на

Литература

1. Калошна И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. – М.: Изд. МГУ, 1983. – 168 с.

2. Ковалик П.А. Хорове виконавство як феномен творчої взаємодії. Дис. канд. мистецтвознавства. – К., 2002. – 159 с.

3. Кречковский А.Ф. Формирование у студентов музыкально-педагогических факультетов умений для диагностики хорового пения: Дис. … канд. пед. наук. – К., 1981. – 142 с.

4. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. – М.: Музыка, 1991. – 88 с.

Подано до редакції 15.02.2006

УДК 371

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ЗАГАЛЬНІ ПОНЯТТЯ

Перерва Ольга Анатоліївна
здобувач кафедри педагогіки
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Стає закономірною зміна освітньої парадигми, обумовлена потребою в уточненні сутності феномену освіти з позицій XXI століття. Основу нової освітньої установи повинна складати педагогіка толерантності, яка передбачає зміну системи відносин, побудову їх на тому, що взаємоповажає всіх учасників навчально-виховного процесу. Для сучасного українського суспільства необхідна толерантність у відносинах між людьми.

Актуальність проблеми визначається стандартом дошкільної освіти, «Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, а саме сферами життєдіяльності «Люди» і «Я сам». В рамках сфери «Люди» передбачається розвиток уміння дітей практично використовувати ввічливі манери, норми і правила поведінки в суспільстві в субсферах «Батьки», «Родичі», «Знайомі», «Дорослі», «Однолітки», «Діти», «Друзі», «Чужі». Сфера життєдіяльності «Я сам» включає три субсфери: фізичне «Я» (тілесне), психічне «Я» (внутрішній світ дитини), соціальне «Я» (місце дитини в системі соціальних відносин).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дошкільникам не обхідно допомогти навчитися розуміти інших людей, пізнавати їх проблеми, виявляти шляхи взаємодопомоги і взаємодії в повсякденних ситуаціях. Принципи виховання толерантності досліджували Е.Антипова, Р.Безпальча, Я.Берегова, І.Бех, О.Захаренко, Дж.Лорсен, В.Лекторський, К.Нідерсон, В.Подобєд, М.Уолцер і ін.

Мета статті: визначити основні риси толерантної та інтелерантної особистості, основні критерії та показники толерантності.

Виклад основного матеріалу. Толерантність відноситься до загальнолюдських цінностей, особливо важливих у сучасному світі, який характеризується глобалізацією економіки і зростаючою мобільністю, швидким розвитком комунікації, інтеграції і взаємозалежності, великомасштабними міграційними процесами і переміщенням населення, урбанізацією і трансформацією соціальних моделей.

Толерантність – це основа свободи, пошана до прав іншої людини, терпимість, ненасильство, культура компромісу. Толерантність – це діалог, тобто діалогічна форма спілкування. По В.Тішкову, толерантність – це

абстрагування конкретних уявлень від нерозчленованої міфологічної свідомості, що зумовлює народження художнього образу, створення символічної системи, яка є метафоричною. Слово «метафора» (від грецької - іномовлення, інослів'я) означає: перехід від прямого значення до опосередкованого, прихованого, яке ґрунтується на принципі схожості; явище мовлення, коли «певні слова і словосполучення розкривають сутність одних явищ та предметів через інші за схожістю чи контрастністю; вона може бути скороченим порівнянням…» [1], одним із засобів посилення образності і виразності мовлення, «…який може розгортатися у внутрішній сюжет, не сприйнятий з погляду раціоналістичних концепцій» [2, с.123]; «вид семантичної неправильності, яка виникає в результаті навмисного порушення закономірностей смислового поєднання слів» [2, с. 60]. З наведених визначень видно, що метафора несе креативну функцію, пов'язуючи поняття, віддалені у часі і просторі, створює реальність, якої фактично не існує.

Істотною у дослідженні даного феномену є думка, що метафора базується на асоціативності людського мислення. «У живій метафорі є образ, «проекція» вихідного значення» [5, с. 60], що передбачає перехід інтуїтивного осяяння у сферу раціональних понять. Метафора подібна до загадки, але не підлягає декодуванню, вимагаючи визнання за собою нової реальності, побудованої за естетичними принципами [9, с. 456]. Суб'єктивна метафоричність породжується актуалізацією індивідуального початку людини, який виступає не менш значущим, аніж оточуючий світ [9,с.218]. Експресивність метафори виводить предмет чи явище з автоматизму (стереотипності, сталості) сприйняття, що відображає взаємозв'язок динамічних та статичних аспектів психіки. Нерідко сама метафора несе у собі динамічні і статичні ознаки. «Динаміка – це процес метафоричного переосмислення, який виявляється у виборі тієї, а не іншої ознаки (чи комплексу ознак) як символу перенесення. Говорячи про статику, ми уявляємо вже сформовану метафору, таку, що функціонує у мові» [11, с. 58]. Цікавою у цьому сенсі є думка, що метафора не є безпосереднім відображенням сенсорних переживань суб'єкта чи реального світу, а виступає елементом «моделювання розуміння світу, бачення можливостей орієнтування у світі» [7, с.16]. У психологічних дослідженнях зарубіжних дослідників (Р.Єфімкіна, М.Горлова, М.Самойлова, С.Харнанд, Д.Девідсон та ін.) обґрунтовується проблема істинності і хибності розуміння метафори. Зазначається, що однозначність метафоричних висловлювань необхідна для точності інформування, (проте, якщо окремі висловлювання набудуть метафоричного значення, то отримаємо хибне сприйняття). Порівняння можуть заміщувати метафору з метою відтворення нюансів сприйняття (коли відповідна метафора є хибною), наприклад: «він схожий на кактус» має інший семантичний відтінок, аніж конструкція «він – кактус». Порівняння у цьому випадку дозволяє уникати привнесення суб'єктивного значення у інтерпретацію. Загалом можна стверджувати, що метафора інтегрує емоційне та когнітивне сприйняття, актуалізує мисленнєві можливості суб'єкта: сприйняття речення як хибного

дозволяє надати йому статус метафори і спонукає суб'єкта відшуковувати глибинні імплікації

Лінгвісти виокремлюють поняття метонімії як різновид метафори, що окреслює поєднання непоєднуваних змістів на основі виявлення реальних взаємозв'язків між поняттями. Як метафору, так і метонімію нерідко називають способами структурування несвідомого у мовленні, що підтверджують дослідження Ж.Лаккана [13, с.45]. Він стверджував, що структурування несвідомого відбувається подібно до мови, і водночас поза мовою не існує несвідомого. Існує точка зору, що захисні механізми конденсації (згущення) і заміщення, визначені З.Фрейдом, є аналогічними метафорі і метонімії. Російський лінгвіст Р.Якобсон визначав метафору і метонімію як протилежні полюси вираження змісту у мовленні: будь-який текст та можливості його розуміння ґрунтуються або на метафоричних зв'язках, або на метонімічних.

У психоаналізі проблема метафори нерідко зводиться до питання віднаходження та застосування адекватної психоаналітичної термінології, яка окреслюється категорією метафоричних описів. Існує думка, що введені З.Фрейдом терміни-метафори були засновані на його переконанні в ізоморфізмі, тотожності явищ, що порівнюються. Д.Арлоу [13, с.77] загалом називав психоаналіз метафоричною процедурою, яка ґрунтується на переносі змісту однієї ситуації у іншу. У контексті психоаналізу було заявлено питання ролі метафори у психоаналітичному діалозі: вона дозволяє об'єктивувати як конкретний зміст, так і абстрактний, оскільки "переносить зміст з первинного (знайомого) об'єкту на вторинний (незнайомий) об'єкт" [4, с.24]. При цьому відбувається встановлення аналогічних зв'язків за принципом порівняння: чим яскравіше, більш вдале порівняння, тим адекватніше розкривається схожість понять. Заслуговує на увагу поняття сили метафори, яка не залежить від особливостей інтерпретації. «Вирішальним критерієм інтерпретації метафори є рівень та спосіб організації поняттєво-семантичної структури» [7, с.16]. Тому можна говорити, що метафора має як самостійне значення, так і значення, яке привноситься інтерпретатором. Дослідники різних психологічних напрямів у якості інструментів пізнання психіки використовували поняття метафоричного характеру: К.Юнг - «аніма» і «анімус», А.Маслоу - «пікові переживання», Е.Берн - «ігри» та «сценарії». Недостатньо розкритим залишається питання про функції метафори. Вони зводяться до: образного використанням слів і речень, чим підкреслюється залежність від буквального значення останніх; співставлення характеристик двох і більше предметів; функції скорочення і місткості думки; уникнення необхідності прямого вираження думки.

Проблема дослідження метафори полягає у тому, що її створення і розуміння є результатом творчого зусилля, яке не підкорено суворим правилам раціо. Прихований план змісту метафори у багатьох випадках виявляється легко і безпомилково, але можливі варіації сприймання метафоричних висловів – у цьому аспекті метафора виступає як засіб символічного трактування реальних подій.

подготовлены предыдущими творческими заданиями и, кроме того, хорошо знать основной напев песни со словами. Упражнение проводится так: один поет напев песни (со словами), а остальные придумывают свои варианты подголосков. Хорошо, если при исполнении один сымпровизирует верхний, а другой - нижний подголоски. Вначале поют двое: один - напев песни, а другой - подголосок, затем присоединяется третий исполнитель. В момент импровизации третий исполнитель должен «приспособить» свой вариант к двум данным. Затем составляется следующее трио, и так весь хоровой ансамбль по трое пропевает песню.

Сочинение двух подголосков до образования трехголосия. Подбирать два голоса к напеву народной песни целесообразно, используя различные типы подголосков терцовую (секстовую) втору, педальные звуки, противоположное движение голосов, октавные удвоения (к части напева). Выбор того или иного вида подголоска подсказывается самим развитием напева. Для создания рельефно и красиво звучащих подголосков необходимо использовать контрастный ритмический рисунок. И, наоборот, терцовая (секстовая) втора делает звучание более насыщенным. Напевы северных районов допускают движение параллельными октавами, южнорусские и украинские напевы чаще используют подголоски типа вторы, а также педальные выдержанные звуки, особенно верхние.

Выводы. Перед тем как использовать тот или иной напев для творческой работы в хоровом коллективе, педагог должен проанализировать народный вариант (или варианты) многоголосной структуры, ладовые и ритмические особенности песни. Только после этого, возможно, рекомендовать студентам сочинять или импровизировать, показав им народный вариант после их сочинения. Сравнение сделанных работ с подлинными фольклорными вариантами или же обработками классиков поможет выработать у студентов критерии оценки своих творческих заданий и работ своих товарищей. Критический подход к творческим работам, поможет выработать эстетический вкус, и будет способствовать повышению художественного уровня самостоятельных творческих работ студентов.

Резюме

В статье рассматривается методика творческого развития студентов на занятиях хорового класса, ее анализ и оценка с включением вокально-хоровых упражнений по формированию художественно-творческой деятельности студентов.

Резюме

У статті розглядається методика творчого розвитку студентів на заняттях хорового класу, її аналіз та оцінка з включенням вокально-хорових вправ з формування художньо-творчої діяльності студентів.

Summary

The article deals with the quantitative evaluation of methods effectiveness with the problem of formation of art-creative skills of the future teachers of music is investigated during conductor-choral preparation at musical faculties of pedagogical high schools.

трехголосие позже. Наряду с многоголосием необходимо продолжать и работу над одноголосием. Таким образом, работа в хоровых классах в вузах должна складываться из разнообразных упражнений на развитие мелодического и гармонического слуха, чувства ритма, музыкальной памяти и воображения. Привлечение самостоятельных творческих упражнений поможет педагогам в более сжатые сроки и с наибольшей эффективностью развить все стороны музыкальности студентов.

Импровизация (сочинение) третьего голоса в гомофонном или полифоническом складе. При импровизации третьего голоса можно широко использовать известные приемы полифонического письма - движение голосов в терцию или сексту, противоположное движение, выдержанные звуки. Для этого несколько раз проигрывается двухголосный отрывок, например, фрагмент песни или ансамбля. Студенты придумывают «в уме» свои варианты верхнего (или среднего) голоса для двух данных. Заметим, что при импровизации верхнего голоса два данных должны быть в среднем или низком регистре и близко расположены друг к другу. При импровизации среднего голоса два данных голоса должны быть расположены не слишком близко друг к другу.

Это упражнение, особенно на первых порах, можно конкретизировать. Например, начать импровизацию в квинту (или другой интервал) со средним голосом и двигаться преимущественно в противоположную мелодиям сторону. Если же сами заданные мелодии имеют сходящееся (или расходящееся) движение, то следует предложить применить параллельное движение, либо, выдержанный местами звук. Студенты должны самостоятельно, внутренним слухом отыскать наиболее целесообразные сочетания голосов по вертикали, с остановкой в конце на консонансном созвучии.

Ярким признаком полифонического склада является горизонтальная самостоятельность голосов, которую придает противоположное движение голосов и контрастный ритм. Диссонансы при этом могут быть использованы широко, но с разрешением в консонансы, либо в качестве проходящих интервалов. Мелодический голос должен быть плавным, с заполнением скачка. Пользуясь приемами свободного полифонического письма, в этом и других упражнениях, хотя и в рамках студенческих сочинений, следует стремиться к известной выразительности творческой продукции. Сочинение третьего голоса целесообразно выполнять в качестве домашнего задания. Выписав на доске двухголосный пример, нужно предложить студентам дома за инструментом самостоятельно сочинить третий голос или несколько вариантов, опираясь на фактуру и определяя возможные сочетания голосов по слуху (с опорой в узловых моментах на консонансные созвучия). Выполненное задание следует записывать.

Импровизация двух (трех) подголосков к песне. Упражнение становится более сложным, если к одному напеву импровизируются в хоровом классе два или три голоса одновременно, до образования трех-, а местами четырехголосия. Для этого студенты должны быть достаточно

Нині вважається, що метафора являє собою комплексну проблему, яка потребує подальшої розробки шляхом поєднання зусиль науковців різних галузей. Сучасний російський психолог В. Чудновський зазначає, що сьогодні в науково-психологічному плані про життя особистості можна говорити «лише метафорично, маючи на увазі сповна визначену паралель декількох планів» [3, с.15]. Цією думкою підкреслюється широкий характер метафори як основи людського життя загалом і як підґрунтя науково-психологічного пізнання. При цьому стверджується, що свідомість, як і особистість, є метафоричною, а сама метафора не лише лежить в основі світорозуміння загалом, а й виступає невід'ємною складовою психотерапевтичного процесу.

У психотерапії існує думка, що у мовленні відтворюється не безпосередній досвід, а відбувається його презентація, що окреслює суб'єктивну картину сприйняття та розуміння світу. Метафори являють собою «спосіб повідомлення про досвід», «вербальну репрезентацію відносно власного досвіду» [2, с.11]. Це дозволяє передавати почуттєвий характер досвіду, який утворюється з генетично обумовлених факторів та особистісних переживань. Його набуття пов'язується з індивідуально-неповторними переживаннями, що детермінуються системою соціальних впливів на суб'єкта упродовж життя. Розуміння метафори зумовлюється схожістю способів вираження людьми життєвого досвіду та знань про світ. Таким чином, можна припустити, що метафора виступає вираженням почуттєвої, перцептивної та когнітивної інформації, що є способом передачі досвіду в інтегрованому вигляді.

На думку багатьох дослідників, здатність суб'єкта розуміти і утворювати метафору лежить в основі почуття гумору: ще З.Фрейд порівнював дотепність і жарти із сновидінням, яке має метафоричний характер [15, с.121]. А.Лурія встановив, що розлади мовлення відзначаються нездатністю утворювати і розуміти метафору або утворювати і розуміти метонімію [13, с.89]. Практика групової психокорекційної роботи доводить, що такі прояви можуть бути пов'язані з несвідомими тенденціями та системою психологічних захистів. Тому можна стверджувати, що ситуативна або усталена нездатність суб'єкта розуміти жарти ґрунтується на відсутності у нього уміння розрізняти метафоричність висловлювання і реальну дійсність. Психокорекція, знижуючи метафоричність висловлювань і поведінкового матеріалу завдяки пізнанню та прямій вербалізації несвідомих тенденцій дозволяє не лише гармонізувати особистість, а й підвищує її адаптивність у неоднозначній ситуації комунікації та міжособистісної взаємодії.

У науковій літературі, що присвячена психокорекційній практиці [2; 3; 14], метафору пов'язують з роботою психокорекційної групи, її динамікою та інтеграційними процесами: вона є спонтанним образом, який завуальовано називає актуальне групове явище і слугує усвідомленню групової потреби та подальшого розпізнавання подібних явищ. Метафора при цьому характеризується експресивністю та новизною (груповий символ спільного пережитого досвіду), спонтанністю, творчим і

колективним характером (вираження групового несвідомого). Вона зумовлює почуття новизни, «оживлення» абстрактних словесних конструкцій.

У психокорекційному процесі активного соціально-психологічного навчання (АСПН) [16], яке є цілісною системою психокорекційного впливу на особистість, метафора виступає ефективним засобом пізнання несвідомої сфери психіки. Вона відкриває учасникам можливості вираження змісту несвідомого, що носить емотивний характер і є суб'єктивно значущим для особи. Це відбувається за рахунок наближення специфіки метафори до функційних глибиннопсихологічних особливостей несвідомої сфери. Гармонізуючись зі свідомим началом людини, метафора виступає інструментом вираження несвідомого змісту, зберігаючи при цьому відсутність конкретики: вона дозволяє об'єктивувати внутрішні механізми, які обумовлюють суб'єктивний зміст сприйняття. Якщо конкретика у представленні суб'єктивно значущого матеріалу звужує можливості глибинно-психологічного пізнання матеріалу до конкретної особи, то метафора відкриває простір для її розуміння багатьма людьми, і тоді можна сподіватися на глибинне пізнання і того, хто дає метафору. Іншими словами, метафора допомагає пізнати статичні і динамічні характеристики несвідомого у їх взаємозв'язку. Важливо враховувати, що пізнання несвідомого відбувається завдяки інваріантності, ітеративності (повторюваності та незмінності) його проявів, характеристик. Варіативність (динамічність) поведінки забезпечується необхідністю пристосування до плинної актуальної ситуації з метою маскування ризикованого для гідності "Я" змісту.

Психоаналітичний підхід дозволяє віднайти витоки формування статичних характеристик у значущості пережитої у дитинстві події, яка структурує подальше життя суб'єкта. Дослідження статичних особливостей психіки знайшло своє відображення у дослідженнях феномену стереотипності та теорії установки: І.Павлов ввів поняття динамічного стереотипу, який являє собою взаємозв'язок стереотипності вищої нервової діяльності і динаміки впливу зовнішнього середовища. Вважаємо, що метафора, забезпечуючи відрив від конкретної реальності, дозволяє виявити усталеність шляхом прояснення характеру взаємозв'язків між окремими елементами спонтанного поведінкового матеріалу суб'єкта у психокорекційному процесі. Вона сприяє також виявленню в учасників тенденцій до проекції та перенесення. При цьому відбувається звуження виявленого змісту, акцентування уваги на істотних характеристиках психіки як того, хто продукує метафору, так і того, кого вона стосується.

Вважаємо, що загалом феномен метафоризму пов'язаний із формуванням психічного, яке передбачає відрив від біологічно-матеріальної «приземленості», що здійснюється через процес опосередковування відступами. Таким чином, вона забезпечує віддалений відступ від конкретної реальності, що виражає прихований смисл в образі чи символі. Відсутність прямого зв'язку між біологічними детермінантами та механізмами маскування певного змісту дозволяє останньому

плавность и поступенность движения подголосков; параллельное движение подголоска в моменты широкого скачка в мелодии; введение ярко выразительных диссонансов с разрешением в консонансы, а также в качестве проходящих созвучий.

Заметим, что при выборе напева не нужно обращаться к песням, записанным в одноголосном изложении, к ним порой невозможно подобрать подголосок.

Второй голос с применением имитации. При сочинении второго голоса возможно использовать каноническую имитацию. Тема имитируется один раз, и дальнейшее развитие - свободное движение двух мелодических линий. Вторые голоса, использующие приемы канонической имитации, могут быть вокального или инструментального типа; имитацию возможно применить и в середине построения, в момент начала новой фразы.

Двухголосный канон. Перед сочинением канонов необходимо пропеть с листа и выучить наизусть несколько ярких примеров, разобрать форму канона. После предварительного знакомства и теоретического разбора формы целесообразно приступать к сочинению. Полезно вначале предложить студентам ряд тем для сочинения канонов. Сочинять каноны рекомендуется вначале на заданную тему. Для этого дается тема, и все студенты ищут момент наиболее удачного вступления противосложения и интервал вступления. Это могут быть вначале каноны в приму и октаву, позже - в квинту, кварту. После сочинения ряда канонов и имитаций на заданную тему необходимо приступить к сочинению на собственную тему. Можно указать тональность, а также ритмический рисунок будущей темы, сочиняемой самими студентами.

Творческие упражнения в трех- и четырехголосии.

Несмотря на концентрический метод преподавания в среднем и высшем звеньях учебных заведений, методы преподавания должны иметь не только общие, но и различные черты. Эти различия могут касаться преподносимого материала, его величины и степени трудности. В музыкально-педагогических вузах работа над трехголосием должна быть продолжена за счет введения развитого трехголосия и четырехголосия. Рекомендуется широко вводить полифоническое трехголосие (имитации, каноны, фугетты, фуги), пропевать и анализировать на слух не только однотональные, но и модулирующие построения, что должно обогатить музыкально-слуховой опыт студентов. Сами построения должны отличаться целостным характером, - это должны быть оригинальные обработки народных песен (А.К.Лядова, М.А.Балакирева и др.), фольклорные трехголосные напевы, записанные в подлинном виде. Целесообразно использовать для творческих работ песенный фольклор, а также напевы своей местности, своего края.

Творческие задания в трехголосии должны ложиться на благоприятную почву, хорошо подготовленную творческими упражнениями в двухголосии. Если студенты какой-либо группы еще слабо освоили двухголосие, то следует несколько подождать и ввести

вторы. В этом упражнении проще всего сочинить подголосок типа вторы, то есть, используя преимущественно движение в терцию (или сексту) с унисонными узлами в конце фраз или на акцентные слоги. Терцовая втора чаще всего чередуется в народных вариантах с педальными выдержанными звуками в подголоске или противоположным движением голосов.

В процессе разучивания песни намечаются опоры на ладовые устои, к которым обычно голоса стягиваются в унисон. К концу песни также все ее участники приходят к унисону или октаве. Подголоски могут быть нижними или верхними по отношению к напеву. Сочинение подголосков за инструментом лучше задавать в качестве домашнего задания. Подголосок типа вторы отличается обычно тем, что его мелодический (интонационный) и ритмический рисунок в большой мере следует за основным напевом. Терцовая втора в народных подголосках часто сочетается с прямым и противоположным движением голосов, а также педальными звуками. Заметим, что во время импровизации подголосков студенты должны петь свободно, естественно, ориентируясь на внутреннее слышание, причем обязательно со словами, а, не пытаясь воспроизводить отдельные звуки (фа, соль и т. д.). Запись подголосков вместе с напевом рекомендуется проводить не всякий раз, чтобы студенты нарочно не стремились бы спеть более простые варианты, которые потом легче записать. Для этого упражнения можно употреблять не только русские, но и украинские и белорусские песни. Многие украинские песни удобны для импровизации подголосков типа вторы.

Второй голос с использованием всех пройденных типов подголосков. Это более сложный вид работы, он опирается на все уже приобретенные навыки. Для таких упражнений лучше брать лирические или хороводные песни. Дается мелодия протяжной песни, к которой следует сочинить или сымпровизировать свой вариант подголоска, используя все виды подголосков. Подголосок должен быть достаточно развитым, использовать контрастный ритм. Это задание рекомендуем выполнять спустя два-три месяца после начала работы над двухголосием. При отборе песен педагог должен тщательно проанализировать народные варианты, а также и возможные композиторские обработки песни. Затем следует выявить, какой подголосок наиболее типичен для данной песни или ее части, наметить в напеве унисонные узлы и интервал вступления. Местами подголосок может идти параллельно мелодии, иногда - противоположно ей или в виде выдержанного педального звука. В таких песнях необходимо использовать развитой подголосок с контрастным ритмом.

Стремясь к большей самостоятельности подголосочных горизонтальных линий, надо обращать внимание и на вертикаль образующихся интервалов. Народные подголоски хороши с применением разных видов многоголосия. К основным признакам, отличающим народное импровизационное многоголосие, относятся: использование, наряду с параллельными терциями, движения голосов параллельными октавами, квинтами и унисонами; широкое применение опоры на консонирующие интервалы (унисон, октаву, квинту, терцию, кварту);

перебувати у сфері несвідомого. Відступ від реальності, який міститься у самій метафорі, відкриває можливість пізнавати істотні характеристики несвідомої сфери психіки.

Деякі дослідники [5; 7] ототожнюють феномени символізації і метафоричності через розширення функцій метафори: вона, на їх думку, включає в себе персоніфікацію, алегорію, уособлення, гіперболізацію. Ми вважаємо, що символ не тотожний метафорі. Метафора виступає інструментом свідомості, символ - засобом прояву несвідомого у свідомості. При цьому символ потребує розшифровки, інтерпретації, метафора ж виступає як конкретним засобом дешифрування символу, так і інтегральним феноменом, що гармонізує свідоме і несвідоме. Якщо архетип – це універсальний механізм візуального синтезування змісту свідомої і несвідомої сфер психіки в символічній формі, то метафора виступає засобом вербального прояснення символу, не втрачаючи при цьому зв'язок із несвідомим. Трактування символу у процесі практичної психокорекційної роботи є необхідною передумовою пізнання несвідомого і виступає певною мірою переходом від абстрактного до конкретного. Трактування метафори може знецінити та нівелювати її емоційно-смислове навантаження і навіть знищити її. Оскільки свідоме задає форми і способи адаптації до мінливого соціуму, то метафора може виступати засобом прояснення змісту несвідомого.

Спільність функційного навантаження символу та метафори полягає у емоційній значущості, що вказує на причетність даних феноменів до сфери несвідомого, зміст якого важко пізнати зусиллям волі самого суб'єкта. Більше того, метафора набуває емоційного заряду синтезуючись із символом, інакше б її функції були зведені до формально-номінативних. Зокрема, певний вираз набуває метафоричності, коли слово перетворюється на символ, який доступний свідомій інтерпретації. Смислова структура символу багатошарова, він об'єктивно реалізує себе не як наявність конкретного змісту, а як динамічна тенденція. Символічне представлення матеріалу того або іншого учасника групи відбувається через вербальний аспект або у вигляді малюнку, що потребує прояснення. Проте залишається відкритим питання дослідження метафори у якості інструменту прояснення змісту і як феномену, який потребує інтерпретації.

Окремі дослідники визначають метафору як когнітивний механізм, шляхом якого безперервні, аналогічні (сенсорно-обгрунотовані) сприймання, які вже пройшли процес категоризації (символоутворення), піддаються переоцінці в нових концептуальних контекстах. Загалом можна стверджувати, що за допомогою метафори із символу відбирається одна риса, забезпечується відсутність прямолінійного змісту. Застосування нових прийомів психокорекційної роботи, в основі яких лежить метафора, відкриває нові перспективи розуміння психокорекційного процесу.

Наведемо приклади декількох групових вправ, що ілюструють вагоме значення метафори у пізнанні глибиннопсихологічних тенденцій. Метафоричний малюнок передбачає образне графічне зображення учасниками один одного кожного дня роботи групи з подальшим

обговоренням символіки зображуваного. Вправа дозволяє бачити багатоманітність сприйняття малюнкової продукції, яке інтегрується із сприйняттям учасниками один одного. Відгадування конкретної особи за графічним зображенням зумовлюється інтуїтивним відбором показників візуального заміщення. Малюнки дозволяють розставити важливі акценти, що складають динамічну канву психіки у кожного учасниках в її індивідуально-неповторних проявах. Важливою при цьому виступає вербалізація, що пов'язано зі специфікою глибинно-психологічної корекції, що передбачає єднання свідомого і несвідомого аспектів. Вербальний аспект презентує свідоме і дозволяє уточнити раціональну канву, яка презентує когнітивний рівень психічних захистів.

Метафоричний зміст має потужну силу впливу, що ілюструє застосування метафоричних вправ у груповому психокорекційному процесі АСПН, зокрема: «Представлення себе через метафоричний образ», «Метафоричний малюнок», «Казка про своє життя», «Вербальна асоціація для кожного учасника групи». У контексті останньої застосовуються лаконічні вирази (наприклад: „ти – орел"), які відкривають простір для бажаної фантазії того, хто його сприймає метафору. У цьому випадку метафора актуалізує творчу активність суб'єкта, зберігаючи при цьому захисну функцію маскування компромісного чи ризикованого для "Я" змісту. Захисний характер метафори дозволяє знижувати опори у процесі психокорекційної роботи. Загалом метафора не лише допомагає окреслити певний факт, а також заміщує цей факт, навіть не передаючи його змісту. При цьому метафора слугує акцентуванню уваги, і при цьому несе такий когнітивний зміст, який не можливо переказати, а швидше «уловити», відчути. Її буквальне твердження дозволяє побачити один об'єкт нібито у світлі іншого, що і зумовлює прозріння, інсайт.

Вправа «Представлення себе через метафоричний образ» дозволяє подолати бар'єри на початку роботи групи у представленні себе. Учаснику пропонується дібрати метафоричний образ, який, на його думку, відображає його особистість. За бажанням він може інтерпретувати образ або почути інтерпретацію інших. У процесі виконання метафоричного малюнку відбувається презентація психологічної сутності власної особистості через малюнковий образ. Як правило, метафоричні вправи є привабливими для учасників психокорекційного процесу, оскільки каналізують емотивні аспекти пізнавальних процесів і дозволяють здійснювати інтерпретацію «утаємниченого» матеріалу.

Прийом «Казка про своє життя» дозволяє презентувати у символічній та метафоричній формі витіснені змісти. Як правило, в основу таких розповідей лягає сюжет або герой загальновідомої казки, з яким відбуваються метафоричні перетворення. Такий прийом дозволяє пізнавати індивідуально-неповторні особливості життєвого шляху кожного учасника групи. Зазначена вправа дозволяє зберігати відчуття психологічної захищеності і структурувати власне життя з позицій об'єктивного спостерігача. При цьому пережиті суб'єктом значущі події можуть зміщуватися в процесі їх вербального представлення у часі і просторі, а

*движения.*Импровизация проводится в хоровом классе следующим образом. Выбираются небольшие фрагменты народных песен, которые пропеваются три-четыре раза и запоминаются. Затем все придумывают «в уме» свои варианты подголосков. Полезно вносить в творческие задания различные варианты и усложнения. Можно предложить начать подголосок в разные интервалы: в унисон, терцию, квинту, октаву, а также импровизировать (или сочинять) как верхние, так и нижние подголоски.

Для начала мелодии должны быть небольшими, с простым ритмическим рисунком. Затем следует вводить элементы контрастного ритма, а также импровизировать подголоски к более протяженным и сложным попевкам.

Подголосок с постоянным ритмом.Упражнение проводится на занятиях следующим образом. Разучивается наизусть яркая мелодия песни (желательно плясовой). На доске выписывается ритм одного - двух тактов, который неизменно повторяется. Ритм осознается путем простукивания одновременно с пением, и продумываются варианты подголосков. Затем один участник классного ансамбля поет мелодию, а другой - свой вариант подголоска. После этого все по очереди поют свои варианты. Использовать можно движение голосов в терцию, противоположное движение или выдержанный педальный звук.

Выбор подголоска зависит от характера основного напева: так, к одному напеву больше подходит втора, к другому - выдержанный звук в подголоске, к третьему - противоположное движение. Здесь требуется от педагога проявить собственный вкус; можно также предварительно проанализировать народный вариант подголоска. Целесообразно ограничивать задание: начать импровизацию в унисон, квинту или терцию, придерживаться противоположного мелодии направления, применить контрастный ритм. Полезно импровизировать как нижние, так и верхние подголоски. Мелодия народной песни вначале пропевается всем ансамблем наизусть со словами (2 - 3 куплета). В то время как один студент повторяет мелодию еще два-три раза, остальные участники хора придумывают «в уме» свои подголоски, после чего каждый поет свой вариант вслух вместе с мелодией, исполняемой кем-либо из студентов. Весьма полезно предложить к одной и той же мелодии сымпровизировать вначале нижние, а потом верхние подголоски. При устной импровизации могут возникнуть ходы голосов параллельными квинтами и октавами, которые вполне допустимы в народном многоголосии.

Второй голос с использованием прямого движения. Задание данного вида является разновидностью предыдущего. Выбирается мелодия народной песни, допускающая подголосок прямого движения, затем студенты сочиняют либо импровизируют свои варианты мелодий.

Опора должна быть на слуховое восприятие вертикали. Диссонансы в прямом движении следует применять с разрешением в консонансы, либо как проходящие или задержания. Остановки и акценты должны быть на унисонных «узлах» или на консонансах.

Второй голос с использованием выдержанных звуков, терцовой

вслух, сымпровизировать свои варианты мелодий. Затем все по очереди пропевают эти попевки. Можно еще более детализировать задание. Например, предложить начать мелодию с какой-либо определенной ступени лада или использовать интонацию, над которой идет работа в хоровом классе.

В дальнейшем необходимо вводить новые, все более сложные интонации и ритмику, использовать пентатонику, шести- и семиступенные народные лады, а также увеличивать протяженность самих упражнений. Такие задания позволят освоить творчески, самостоятельным путем те интонации и ритмические обороты, которые должны остаться в долговременной памяти в качестве музыкально-слухового опыта. Кроме народно-песенных оборотов можно использовать интонации классического репертуара и популярной музыки. Эти упражнения можно считать вступлением в стилевое воспитание слуха. Сочинение попевок отличается от импровизации тем, что выполняется за инструментом (фортепиано, баян) или же письменно - путем записи в тетрадях. Такая форма работы используется для самостоятельных домашних заданий.

При наличии некоторого опыта устной импровизации и сочинения за инструментом можно приступать к дальнейшему этапу работы с одноголосием - сочинению мелодий без инструмента, то есть при помощи только внутреннего слуха. Сочинение попевок, тем, мотивов можно проводить в хоровом классе следующим образом. Весь хоровой ансамбль придумывает свои варианты задания. Затем по очереди каждый студент пропевает свой вариант задания вслух с названием звуков или на любой слог.

Мелодии на поэтический текст. Для проведения в хоровом классе этого упражнения педагог и студенты заранее подбирают стихотворения. Стихи должны ярко передавать определенное настроение. Для начала стихи должны быть двустопными.

Стихотворение (или часть его) выписывается на доске с расстановкой ударений - с тем, чтобы студенты при сочинении мелодии не изменяли акцентировку стиха, а затем декламируется кем-либо из студентов, или совместно всем коллективом. В соответствии с поэтическим текстом выбирается лад и тональность. В некоторых случаях для облегчения задания можно записать готовый ритмический рисунок. Далее каждый сочиняет свой вариант мелодии. По прошествии десяти - пятнадцати минут студенты друг за другом поют вслух свои варианты мелодий со словами. Мелодия сочиняется внутренним слухом без проигрывания. При импровизации мелодий на данные слова их можно не записывать.

Творческие упражнения в двухголосии. Импровизация и сочинение второго голоса. Творческие упражнения в двухголосии рекомендуются после того, как студенты приобретут некоторые навыки двухголосного пения. Они являются продолжением работы по развитию творческого воображения. Творческие упражнения в двухголосии в своем простейшем виде могут ограничиться подголосочной полифонией.

Второй голос с использованием противоположного

метафоричність їх представлення детермінується системною упорядкованістю психіки, органічно поєднуючись із канвою базових захистів. Оскільки сформовані захисні механізми живляться енергією, спрямування якої задано фіксаціями інфантильного періоду розвитку суб'єкта, казка дозволяє інтегрувати у розповіді емоційний та когнітивний аспекти. Тому є підстави стверджувати, що узгодження системності психічних захистів з метафоричністю сприйняття зароджується в дитячому віці, коли психіка ще не усталена і чутлива до сприйняття узагальнених метафоричних змістів – казок.

Вважаємо, що несвідомі механізми, які зароджуються у дитинстві і програмують подальше життя суб'єкта, зумовлюють вибір провідної казки, сюжет якої може бути відображений у формуванні об'єктних відношень. Вибір казки відбувається неусвідомлено, проте відзначається емотивною і енергетичною потужністю. Окреслені тенденції можуть проілюструвати наступні приклади: маскування жорстокого образу матері у чоловічий образ зумовлює акцентуацію на казці «Синя борода», що згодом програмує вибір життєвого партнера, який характеризується жорстокістю та агресивністю. Це провокується почуттям меншовартості та провини перед матір'ю. Сюжет казки «Червона квіточка», у якій молодша і улюблена донька батька силою свого кохання перетворює лісову потвору на принца, лягає в основу тенденції до ідеалізації негідного партнера, за чим приховується тенденція до самопокарання. Казка «Про бабину доньку і дідову доньку» стає улюбленою для протагоніста завдяки ідентифікації з негідною бабиною донькою, що викликає почуття жалощів. При цьому вибір партнера відбувається за провідним почуттям – жалощі, що маскують почуття неповноцінності. Здатність розуміти зміст метафори пов'язана із сенситивністю і рівнем освіченості суб'єкта. За умови наявності хворобливих точок «Я» однозначне висловлювання інтерпретується суб'єктом як переносне. Останнє може каталізувати маніпулятивну стратегію спілкування, яка передбачає майстерну "дипломатію" вживання прямого та переносного значення висловлювань.

Важливою виступає інтерпретація казки, зокрема, пояснення «казки про своє» життя самим протагоністом, що дозволяє вивільнити енергетику фіксацій, витіснених у дитинстві. Глибинно-психологічна інтерпретація відповідає принципу додатковості, оскільки сприяє виявленню логіки несвідомого на емпіричній конкретиці: її визначають лінійні взаємозв'язки (асоціації) між образами та їх елементами. Існує думка, що інтерпретація завжди метафорична, оскільки сам феномен метафора входить у категорію розуміння. Інтерпретація метафоричного змісту може сприяти реалізації «прагнення» несвідомого бути одночасно замаскованим і пізнаним та реалізованим у своїх інфантильних потребах. Тут набуває значущості переживання та його інтерпретація, тобто поєднання значення метафори з соціально-перцептивними можливостями того, хто її сприймає. Пряма інтерпретація учасників групи, яка є своєрідною у кожної людини, дозволяє виявляти той або інший ракурс за рахунок проекції. При цьому важливо враховувати, що один акт метафоричної роботи виступає лише

«пальпацією» хворобливого проблемного кола. Відбувається постановка гіпотези, що потребує подальшої перевірки: психодіагностична істина в момент роботи з метафорою є відносною, гіпотетичною. Повний обсяг (десять - тринадцять днів) роботи психокорекційної групи АСПН дозволяє перевірити адекватність інтерпретації за рахунок повторів провідних характеристик.

Таким чином, у психокорекційному груповому процесі АСПН метафора є потужним стимулом до самопізнання, який допомагає учасникам розширити спектр бачення власних психологічних особливостей. Метафора пов'язана зі статичними і динамічними аспектами психіки, виступає інструментом обходження опорів і таким чином створює необхідні передумови для глибинного пізнання феномену психіки. У психокорекційній групі метафора набуває емотивності завдяки рефлексії суб'єктивної значущості метафоричного вислову. Завдяки зняттю опорів та можливості варіативного розуміння змисту метафори в учасників групи розширюється і поглиблюється саморефлексія. Під впливом метафори у суб'єкта з'являється можливість пізнавати реалії власної внутрішньої суперечливості психіки.

Резюме

У статті окреслюються сутність та місце феномену метафори у груповому психокорекційному процесі. Презентується нове бачення метафоричності, що лежить в основі групових психокорекційних прийомів активного соціально-психологічного навчання. Увага акцентується на взаємозв'язку метафори із психологічними захистами.

Резюме

В статье очерчиваются сущность и место феномен метафоры в групповом психокоррекционном процессе. Представляется новое видение метафорической, которая лежит в основе групповых психокоррекционных приемов активной социально психологической учебы. Внимание акцентируется на взаимосвязи метафоры с психологическими защитами.

Summary

In the article essence and place is outlined the phenomenon of metaphor in a group of psychological process. New vision is metaphorical, which lies in basis of group psychological receptions active socially psychological studies. Attention is accented on intercommunication of metaphor in psychology.

Література

1. Алексієнко Л.А., Семанчак С.М. Спостереження над метафорами наукових текстів // Українське мовознавство. Респ. між відділ. наук. збірник. Вип.16. – К., 1989. – С.56 – 60.
2. Гордон Д. Терапевтические метафоры (оказание помощи другим посредством зеркала). – Каннская межрайонная типография, 1994. – 143 с.
3. Грабовська З. Багатогранність мовної метафори // Українська мова та література. – 1997. – № 12. – С.8.
4. Девидсон Д. Что означають метафоры? - Канская межрайонная типография - 1994.
5. Довбня Л. Метафоризація: семантичний процес і спосіб світосприймання // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 8. – С.60 – 62.
6. Краткая литературная энциклопедия // За ред. А.А.Суркова. – М.: Издательство «Советская энциклопедия». – 1967. – Т.4. – 1023 с.
7. Лабащук М. Метафора як вербальне мислення у наочних і абстрактних комплексах // Мандрівець. – 2000. – № 1-2. – С.16 – 19.

Благодаря творческому коллективу отдельная личность может всесторонне проявить себя. Воспитание в творческом, в частности хоровом, коллективе оказывает глубокое эмоциональное воздействие на всех его членов.

Анализ последних исследований и публикаций. В настоящее время большое внимание уделяется формированию творческих умений [1-4]. Это важная часть музыкального воспитания, эффективный способ формирования всесторонне развитой, духовно богатой, творческой личности. Будущий учитель музыки и музыкальный воспитатель в дошкольных учреждениях должен быть готов к работе в этом направлении с детьми. Внедрение творческих методов работы и сам процесс обучения как форма творческой работы со студентами является более эффективной, поскольку развивающее обучение охватывает всех без исключения студентов, независимо от их способностей, имеющихся навыков, а также наличия ярких творческих дарований.

Целью статьи является анализ и оценка комплексной методики с включением вокально-хоровых упражнений по формированию художественно-творческой деятельности студентов.

Изложение основного материала. В четырех годичном эксперименте принимали участие 56 студентов, участники хорового коллектива.

Для оценки эффективности используемой комплексной методики применялся анализ научно-методической литературы, комплекс творческих заданий, специально разработанные приемы творческой работы. Задачи исследования были следующие:

- раскрыть сущность и содержание понятия «художественно-творческие умения», выявить структуру данных умений в профессиональной подготовке будущего учителя музыки;
- разработать критерии, показатели и установить уровни сформированности художественно-творческих умений студентов в дирижерско-хоровой деятельности;
- обозначить особенности формирования умений импровизации, интерпретации, сочинения музыки у студентов в процессе дирижерско-хоровой подготовки.

Результаты исследования.

Рассмотрим последовательность творческих упражнений, которая сложилась на основе практического опыта работы и может быть рекомендована для разных ступеней обучения и развития студентов в цикле вокально-хоровых дисциплин.

Упражнения в одноголосии рекомендуются на начальном этапе для развития музыкального воображения, памяти и эстетического чувства на занятиях хорового коллектива.

Простейшие одноголосные попевки на заданный ритмический рисунок. Это упражнение рекомендуется проводить в хоровом классе следующим образом. В качестве исходных данных дается настройка в тональности и заданный педагогом ритмический рисунок (в четыре - шесть тактов). Всем студентам предлагается «в уме», то есть, ничего не напевая

культури як бази для визначення еталонів.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, оціночна діяльність, оціночні еталони.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы теоретического обоснования значимости смысловых оценочных эталонов профессионального становления в учебно-познавательной деятельности студентов-психологов, приводится характеристика стадий и уровней формирования общей психологической культуры как базы для определения эталонов.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, оценочная деятельность, оценочные эталоны

Summary

In the article the questions of theoretical ground of meaningfulness of semantic otsenochnih standards of the professional becoming in educational-cognitive activity of students-psychologists are examined, description of stages and levels of forming of general psychological culture as bases for the decision of standards is brought over.

Keywords: educational-cognitive activity, otsenochnaya activity, otsenochnie standards

Література

1. Амонашвили Ш.А Гуманно-личностный поход к детям. – М.-В., 1998. – 544 с.
2. Батурин Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С. 81-89.
3. Коломінський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №2. – С.12-13.
4. Семиченко В.А Пути повышения эффективности изучения психологии. – К.: Магістр-S, 1997. – 124 с.

Подано до редакції 12.01.2006

УДК 371:234

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Шинтяпина Инна Викторовна
кандидат педагогических наук
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Творческое развитие студентов на занятиях хорового класса является продолжением практической и теоретической работы в индивидуальных классах по освоению вокально-хоровых теоретических знаний и формированию практических умений и навыков, а также одним из этапов освоения методики творческого развития студентов и подготовительным этапом к самостоятельной работе с хором. В достижении высокохудожественных результатов хоровые коллективы, работающие в импровизационной манере пения, имеют особые преимущества благодаря специфике своей творческой деятельности. Многоголосная творческая импровизация в коллективе – это особая форма творческой работы, отличная от индивидуального творчества. Коллективное творчество синтезирует эмоции и настроения отдельных людей, представляя собой живой процесс создания музыкального произведения, в противовес авторской «канонической» редакции.

8. Літературознавчий словник-довідник. – К.: Академія, 1997. – 752 с.
9. Литературный энциклопедический словарь / Под общей ред. В.М.Подшивалова – М.: Издательство «Советская энциклопедия». – 1987. – 752 с.
10. Московская педагогическая школа: История и современность. В 3 т. / Под ред. Действ. Члена РАО, проф. В.В.Рубцова. – Т.1.Кн.2. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. – 464 с.
11. Скляревская Г.Н. Языковая метафора в словаре. Опыт системного описания / Вопросы языкознания. – 1987. – № 2. – С.58.
12. Тимошенко Ю. Феномен метафори: проблема давня і сьогочасна // Слово і час. – 2001. – № 5. – С.29 – 36.
13. Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ. Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
14. Томе Х., Кэхеле Х. Современный психоанализ. Практика: Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс» - «Литера». – 1996. Т. 2. – 776 с.
15. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. – М: Просвещение,1994. – 211 с.
16. Яценко Т. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.

Подано до редакції 14.01.2006

УДК 378(4)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ ДОБИ ЗА ВИМОГАМИ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Нефедьєва Ганна Олександрівна
аспірант
Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут"

Постановка проблеми. Модернізація системи української освіти є складовою загального процесу соціально-економічного реформування країни. Цей процес переходу її до нових світових стандартів існування має бути здійснений за основними принципами та напрямками розвитку Болонського процесу, зокрема впровадження нових стратегій та інформаційних технологій, рівного доступу до якісної освіти, мобільності педагогічних кадрів та студентів. Модернізація освіти в Україні потребує фундаменталізації взаємозв'язку науки і педагогічної практики, формування фахівця-педагога нової етичної світоглядної культури, визначальними цінностями якої є демократизм, толерантність людських взаємостосунків у розмаїтті їх культурно-психологічних та інших особливостей. Тому значно актуалізуються дослідження соціокультурного контексту освітянських реформ, який детермінує зміст і спрямованість освіти у сучасному світовому просторі. Актуальною у контексті вищезазначеного постає проблема зміни освітньої парадигми та визначення філософського сенсу формування нової світоглядної моделі, визначеної у документах Болонського процесу.

Метою статті є визначення особливостей впливу глобальних соціокультурних перетворень системи освіти на зміст філософсько-освітньої парадигми сучасної доби у вимірах Болонського процесу.

Об'єктом дослідження постає процес формування філософсько-освітньої парадигми в Україні. Стратегічне проектування філософсько-освітньої парадигми сучасної доби у контексті вимог Болонського процесу. Предметом дослідження є змістовна складова філософсько-освітньої парадигми сучасної доби.

Такий підхід визначає такі завдання:

1. Визначити взаємовплив глобальних соціокультурних перетворень та сучасних філософсько-світоглядних трансформацій освітньої парадигми.

2. Проаналізувати основні концепції українських філософів освіти щодо дослідження соціокультурного впливу на зміст філософсько-освітньої парадигми сучасної доби.

3. Виявити тенденції у межах філософсько-освітньої парадигми, що детермінують сучасні соціокультурні перетворення.

Науковою новизною є розкриття основних принципів, соціокультурних детермінантів, що зумовлюють сутнісні зміни філософсько-освітньої парадигми сучасної доби.

Аналіз останніх досліджень. Становлення філософсько-освітньої парадигми сучасності у вимогах Болонського процесу пов'язане з глобальними соціокультурними перетвореннями постіндустріального зразка. Саме ці перетворення вирішальним чином впливають на спрямованість та зміст освітніх новацій та їх теоретичне й методологічне обґрунтування.

Ця проблематика під різним кутом зору висвітлювалась у вітчизняній та зарубіжній літературі. Найважливішим вектором дослідження сучасного реформування освіти є Болонський процес. Це своєрідний рух, який обумовлений реальними змінами, що відбуваються на теренах Європи і світу. Він є своєрідною відповіддю на виклики глобалізації, становлення інформаційного суспільства, посилення міграційних процесів, мобільності ринку праці, міжкультурних обмінів, а головне – об'єктивно сформованої потреби навчитись "жити разом", зберігаючи власну релігійну, культурну, етнічну різноманітність та й водночас, розуміючи і поважаючи один одного у відповідності зі спільними стандартами і нормами. Це прагнення національних систем освіти до єдиних критеріїв та стандартів, які утверджуються у європейському освітньому просторі. Головна мета Болонського процесу полягає в консолідації зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного зростання конкурентноздатності, визначення пріоритетної ролі європейської системи освіти і науки у світі.

Глобальні соціокультурні процеси безпосередньо впливають на соціальний зміст модернізації освіти. У зв'язку з цим російський дослідник Б.С. Гершунський визначає зміст нової освітньої парадигми через глобальні виклики, які вона має розв'язати: проблему "гармонічного єднання знання та віри, їх світоглядного синтезу, повернення людині розуміння сенсу її життя, віри в своє унікальне призначення і знання шляхів найбільш повної життєвої самореалізації... – віросторююча функція освіти... необхідності єднання, конвергенції, духовної інтеграції людських співтовариств, подолання їх розрізненості, ментальної, світоглядної несумісності... необхідності усвідомлення глибинних, ментальних основ рушійних сил розвитку цивілізації та активного впливу на ці ментальні основи, на характеристики індивідуального та колективного менталітету в напрямі морального, духовного прогресу

окремих явищ свого життя, раніше виступаючих як відносно незалежні, ситуативно детерміновані, випадкові події, вибудовування їх в загальну логіку індивідуального життя. Самобудування власного життєвого шляху.

Стадія 7. *Перехід на дану стадію означає готовність людини конструктивно працювати з психологічними знаннями в будь-яких життєвих умовах і обставинах, ефективно вирішувати виникаючі проблеми незалежно від зовнішнього «шаблону».*

Рівень 1. Виділення множинних значень будь-якої ситуації, що проектуються на неї з різних систем, і, незалежно від того, яке домінуюче значення підказується нам нашим життєвим досвідом або соціальним впливом, історичними тенденціями або політичними вимогами, реальними життєвими обставинами, збереження психологічного значення як пріоритетного.

Рівень 2. Оволодіння системним методом пізнання і виділення інших життєво важливих систем. Усвідомлення нових явищ і якісних особливостей, що виникають на рівні системного розгляду. Ухвалення установки на відносність міжсистемних бар'єрів, цілісність суспільного і людського життя, залежність кожного локального явища від цілісних властивостей. Осмислення метасистемної позиції конкретної людини, завжди існуючої на стику різних систем.

Рівень 3. Виділення психологічного значення в подіях різних систем, утримання його як актуальної і базової цінності незалежно від того, яку ієрархію цінностей висуває та або інша система.

Рівень 4. Усвідомлення зовнішніх і внутрішніх чинників, що зміщують або відторгають психологічні цінності, виявлення їх потенційного або реального деформуючого впливу.

Рівень 5. Повернення до психологічних явищ, орієнтація на індивідуальні реальності як на щонайвищу цінність незалежно від соціальних, політичних, професійних цінностей, прагнучих привнести свої деформації. Збереження базових цінностей, гуманістичної суті, оптимальної стратегії життєдіяльності, не дивлячись на зовнішній тиск, спокуси, власні слабкості і явні вигоди і переваги протилежної поведінки.

Висновки. Дана модель має структуру описання процесу засвоєння психологічної інформації та характеристику новоутворень набутих у результаті цього процесу и тому може в повної мірі виступати в ролі оціночних еталонів та застосовуватись в навчальному процесі для підвищення ефективності професійного становлення психологів. Подальша робота повинна бути спрямована на розробку конкретних методів та прийомів, що сприятимуть органічному включенню даної системи оціночних еталонів у практику формування професійного розвитку та світогляду студентів, майбутніх психологів.

Резюме

У статті розглядаються питання теоретичного обґрунтування значущості змістових оціночних еталонів професійного становлення в навчально-пізнавальної діяльності студентів-психологів, наводиться характеристика стадій та рівней формування загальної психологічної

стратегії управління як надання психологічної допомоги.

Рівень 2. Накопичення засобів дії на іншу людину, управління за допомогою сложноопосредкованих впливів. Усвідомлення того, що одну і ту ж проблему можна розв'язати різними засобами, і вибір серед них тих, які відповідають гуманістичній концепції відносин між людьми. Оволодіння оптимальними стратегіями подолання конфліктів.

Рівень 3. Важливо так організувати взаємодію, щоб підвести його до ухвалення відповідного рішення, а не передати готову вказівку, щоб він зрозумів, що пропонований засіб дійсно є якнайкращим з інших потенційно можливих.

Рівень 4. Формування готовності оцінити переваги альтернативних варіантів рішення актуальних для нас проблем іншими людьми, формування толерантності до їх стилів і стратегій.

Рівень 5. Надання людині право діяти своїм індивідуальним засобом, надання йому допомоги в його стратегіях, а не прагнення внести свої корективи і зміни.

Стадія 6. *Зміст даної стадії складає робота над підвищенням своєї здібності до самоврядування в різних життєвих ситуаціях і в цілому при виборі і розробці загальної стратегії життя.*

Рівень 1. Подолання споживацького відношення до себе, власної індивідуальності, обставинам свого життя як до чогось фатального, однозначно і назавжди даного, в суті своїй незмінного, актуалізація установок на самодетермінацію і саморозвиток. Прийняття на себе відповідальності за якість свого життя, відмову від звинувачення інших в своїх помилках. Відношення до своїх помилок як до «школи життя», а не фатальному невезінню. Закріплення потреби в автономії, в праві на власне ухвалення рішення, усвідомлення необхідності опору зовнішньому тиску, агресії.

Рівень 2. Накопичення прийомів саморегуляції, забезпечуючи найпростіше і ефективніше вирішення виникаючої проблеми. Робота з індивідуальними особливостями, що викликають неадекватну поведінку. Виявлення і усунення тих індивідуальних особливостей, які заважають навколишнім людям сприймати нас правильно.

Рівень 3. Ознайомлення з ненасильницькою парадигмою самоврядування, відмова від прямого насильства над собою як єдиного засобу власного розвитку. Підбір і освоєння систем саморегуляції, самоврядування в реальних ситуаціях життєдіяльності.

Рівень 4. Осмислення узагальнених програм і стратегій поведінки, осмислення причин, що детермінували їх, і відмова від автоматизації запуску звичних програм. Налагодження постійного зворотного зв'язку (дослідження ефективності і якості здійснюваних процесів і одержуваних результатів, рефлексія їх протікання і дії детермінуючих чинників), прогностична, оперативна і ретроспективна оцінка. Своєчасна заміна прийомів саморегуляції і самоудосконалення, що не виправдали себе.

Рівень 5. Локальна і інтегральна самореалізація (і в конкретних ситуаціях, і при визначенні стратегії і загальної якості життя). Інтеграція

людства, толерантності, життєзбереження і життєствореннЯ" [2, с.29-31].

Один з найвідоміших українських педагогів-новаторів В. Громовий, вказуючи на зміну "основної парадигми освіти, універсальної та загальнолюдської за своєю природою", підкреслює передусім "базові принципи філософії глобальної освіти", до яких відносить критичне мислення, навички ефективного спілкування, розуміння та знання інших культур, вміння самостійно розв'язувати проблемні ситуації, гуманістичне світобачення та екологоцентричні форми діяльності, вміння враховувати інтереси інших [4, с.13-15].

Найбільш суттєві характеристики філософсько-освітньої парадигми сучасної доби, які є наслідками впливу глобальних соціокультурних перетворень – це:

по-перше, проективність освіти як фактора соціального розвитку. Говорячи про зміст нової парадигми освіти, Т. Сергєєва пише про необхідність "орієнтації наукових розробок на перспективу розвитку суспільства, а не спроби адаптувати наявні матеріали до існуючих соціальних умов. Якщо суспільство сьогодні не здатне чітко визначитися відносно освітньої системи, необхідно зрозуміти тенденції його розвитку і готувати спеціалістів для того, щоб завтра вони змогли самі підтягнути суспільство до рівня свого розвитку. Щоб не відстати, потрібно випереджати, а не наздоганяти" [8, с.28].

Х.Г. Тхагапсоев евристичний підхід, стратегічне проектування проективність взагалі вважає основоположним поняттям для визначення філософсько-освітньої парадигми сучасної доби. "Парадигма освіти, що формується, яка буде у перспективі домінуючою, визначається нами як "проективно-естетична". Проективність розуміється перш за все як онтологічний аспект культури, що актуалізується за сучасних умов, надзвичайно динамічною постіндустріальною фазою цивілізаційного розвитку" [9, с.107].

Практично всі дослідники сходяться на тому, що вирішити і соціальні і освітні проблеми можна лише шляхом освітнього проектування соціальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, проективність як аспект освітньої парадигми означає: врахування перехідного характеру та високої динамічності фази культурно-цивілізаційного розвитку, що переживається; принципову конструктивність освіти, її цілей і змісту, умов реалізації та принципів управління з метою забезпечення її відповідності потребам та перспективам культурно-цивілізаційного розвитку, варіативність освіти (за цілями та змістом, структурою та формами організації).

Характеризуючи суть сучасної моделі освіти, автори вказують, що сьогодні, "коли природною стала освітня вимога, пов'язана з умінням навчатися та перенавчатися, повинна стати природною вимога для освіченої людини бути готовою до випробувань, до постійного переосмислення своїх уявлень, світоглядних умов моделі світосприйняття. Тому зміст сучасної освіти не може бути зведений до знань та предметів, а

технологія освіти – до навчання знанням та пасивному засвоєнню їх. У процесі освіти людина повинна засвоювати не знання, а власне мислення, методи мислення, діяльність, способи діяльності, принципи тощо" [9, с.155].

У зв'язку з цим ряд авторів у центр нової парадигми освіти ставлять формування критичного мислення. "Потрібно, – пишуть А.В. Тягло та Т.С. Воропай, – сприймати навчання критичному мисленню як одну з базових форм підготовки до успішної життєдіяльності в інформаційному та постінформаційному суспільстві" [10, с.8]. Критичне мислення при цьому розуміється як "в самому загальному розумінні, активність розуму, спрямована на виявлення та виправлення своїх помилок." [10, с.11].

Практика показує величезний потенціал освіти, яка орієнтується на розвиток критичного мислення учнів. У науковій літературі саме з формуванням критичного мислення дослідники пов'язують реалізацію глобальних змін у суті сучасної освіти. Так, професор В. Горський так визначає пріоритети нової освіти: формування "здатності критично творчо мислити", розвиток "вміння самостійно осмислювати сенсобуттєві проблеми, що постають перед кожним у процесі його життя", "навчання навчатися", "результативне навчання має поступатись процесуальному" [3, с.45]. Дійсно автор має рацію, тому що головне в навчанні не процес, а результат.

Ще одна безсумнівна чеснота побудови освітньої діяльності на основі формування критичного мислення – це можливість надання їй духовно практичного характеру. Позбутися дегуманізації освітнього процесу можна лише тоді, коли людина включена в освіту не як інструмент, а як практичний суб'єкт діяльності, через духовно-практичне відношення до процесу освіти.

Перехід до освіти, що орієнтується на формування критичного мислення, і дозволяє розв'язувати вказану проблему. Центром освітнього процесу стає сама людина та її сутнісні сили, сам освітній процес набуває духовно-практичного характеру формування людиною самої себе, виходячи з власних потреб та можливостей. У результаті освітнього процесу формується активна та свідома своїх можливостей людина, орієнтована на самоактуалізацію.

У цілому орієнтація на формування критичного мислення може вважатися однією з підвалин філософсько-освітньої парадигми сучасної доби.

Саме критичне мислення і освіта, що орієнтується на його формування повинні бути поставлені в контекст розвитку суспільства. Освіта визначає пріоритети і формує особистість, яка розвиває суспільство, яке, в свою чергу, інвестує і визначає соціальне замовлення освіті. У результаті зміни традиційної моделі освіти і включення в неї людини в якості системостворюючого фактора може виграти суспільство в цілому, і численні його соціальні, економічні, політичні проблеми розв'яжуться якісно самі собою як – наслідок такого підходу. "Те, що вигідно суспільству, має бути вигідно і особистості. Завдання освіти – переплавити

Стадія 4. *Зміст даної стадії займають робота над собою, самопізнання, самооцінка, самоприняття.*

Рівень 1. Інтерес до власного внутрішнього світу, потреба зрозуміти і пізнати себе. Безліч людей живе не випробовуючи особливої потреби розібратися у тому, що відбувається у власній душі. Вони постійно виявляються в ролі фіксаторів тих змін, які з ними відбуваються під впливом життєвих обставин, і абсолютно не можуть втрутитися в процес змін. Саме тому ухвалення себе як цікавого об'єкту дослідження є першим кроком при проходженні даної стадії.

Рівень 2. Оволодіння прийомами самопізнання (інтроспекції, рефлексії), способами структуризації внутрішнього світу. Необхідно оволодіти вельми складною системою практичних дій, умінь і навиків самоспостереження для того, щоб потім забезпечувати постійний зворотній зв'язок із станом свого власного внутрішнього світу, розуміти, що в ньому відбувається під впливом життєвих обставин.

Рівень 3. Звичка до інтроспективної, внеситуативна находимість. Людина одночасно виступає в двох позиціях: він і діє, просуваючись до досягнення наміченої мети, і спостерігає, фіксує те, що відбувається з ним. Тому дуже важливо навчитися реалізовувати процедури самоспостереження і самоаналізу в будь-яких ситуаціях.

Рівень 4. Звичка до осмислення: людина не тільки спостерігає, що відбувається з ним, але і одночасно аналізує результати самоспостереження, сам процес роботи свого мислення, свідомості (його зміст, прийоми, відхилення і оптимуму).

Рівень 5. Основною подією даного рівня є ухвалення своєї амбівалентності (наявність як позитивних, так і негативних якостей), визнання за собою «права на помилку». Внаслідок цього, людина відмовляється від психологічних захистів, як інтегрального прийому утримання внутрішнього комфорту. Він здатний адекватно сприйняти і осмислити як позитивну, так і негативну інформацію про себе.

Стадія 5. *Зміст даної стадії складає оволодіння методологією і прийомами оптимального управління іншими людьми.*

Отже, для підвищення загальної ефективності дії на іншу людину важливо працювати над такими моментами:

- Форма видачі побажання на зміну поведінки партнера: вона повинна не включати його психологічних захистів, бути достатньо виразною і переконливою, не містити суперечливої інформації;
- Розкриття обставин: вони повинні володіти потенційною значущістю для даної людини, співпадати з його життєвими цінностями або хоча б не вступати з ними в конфлікт;
- Створення умов: зняття або пом'якшення чинників, сприяючих деструктуруванню відносин, і посилення того, що сприяє взаєморозумінню і активізації дій.

Рівень 1. Розуміння управління як ненасильницького втручання в життя іншої людини, необхідності впливати не на його вчинки, а на його відносини. Встановлення місця маніпулювання в системі дії. Ухвалення

Рівень 1. Інтерес до пізнання іншої людини, відмова від відношення до нього як до явища, що не диференціюється, одновимірному, незмінному явищу (сприйняття людини тільки в єдиному вимірюванні).

Рівень 2. Накопичення засобів пізнання індивідуальних особливостей іншої людини, коректування засобів їх застосування на практиці залежно від задач пізнання. Це не тільки ті традиційні методики, які звичайно вивчають в процесі проходження курсу психології або беруть з відповідних літературних джерел, але і наші інтерпретаційні моделі, за допомогою яких ми пояснюємо поведінку інших людей.

Рівень 3. Подолання локального, оціночного, максималістичного підходу до іншої людини, прагнення віднести його однозначно до тієї або іншої категорії. Тенденція людського пізнання - звести параметри вивчення іншого об'єкту до числа необхідних і достатніх змінних - безумовно прогресивна. Завдяки цьому людина може пізнавати мир, не утопаючи в множинності якісних і кількісних характеристик, що враховуються. Але стосовно оцінки людської особистості такий підхід неправомірний. Прагнучи до узагальнення при оцінюванні іншої людини, ми ризикуємо втратити потенційно властиву будь-якому людському індивіду якісну неповторність, ті характеристики, які виникають в результаті інтеграції його окремих, локальних особливостей.

Рівень 4. Відношення до іншої людини з оптимістичною гіпотезою, подолання стандартних (соціальних і індивідуальних) критеріїв. Відмова від попередньої категоризації, облік того, що іншу людину ми оцінюємо в зміщеній системі координат. Прийняття того, що людина опирається дослідженню. При проходженні даного рівня дуже важливо ловити себе на спробах неправомірно розширити значущість одинично сприйманих вчинків і дій інших людей, відновлювати об'єктивність аналізу і висновків.

Рівень 5. Безумовне ухвалення або не обумовлена любов. Визнання амбівалентності «іншого», надання йому права бути собою. Відмова від шаблонів, гнучкі моделі індивідуальності.

Досягненнями даного рівня є:

- Відмова від оціночного відношення до іншої людини як головної умови його ухвалення. Розведення між собою особистісних особливостей людини і реальної поведінки і досягнень. Це дозволяє подолати інфантильне прагнення розібратися, «за що я люблю ту людину?».
- Ухвалення в іншій людині і тих якостей, які нам не зовсім подобаються, подолання прагнення «зациклюватися» на недоліках або тих якостях, які нам незручні, чекати або вимагати їх викорінювання. Результатом цього є визнання за іншою людиною «права на недоліки», що означає наш дозвіл йому бути самим собою.
- Відмова від звинувачення інших людей у тому, що вони діють і поступають «нам на зло», вимоги від них повної відповідності нашим уявленням, що ідеалізуються, і очікуванням.

Задача даного рівня - навчитися не нав'язувати іншій людині своїх оціночних критеріїв, а прагнути до гармонізації, взаємодії внутрішніх світів, їх взаємодоповнення і взаємозбагачення.

цей принцип в конкретну методологію, яка дозволить усвідомити особистісне значення навчання і отримати засоби реалізації цілей, що з'явилися у світлі цих замислів" [8, с.30].

Найбільше значення для змісту філософсько-освітньої парадигми сучасної доби має глобальна інформаційна революція, яка розпочалася в 1970-х роках і зараз вже призвела до формування інформаційного суспільства. Одним з елементів парадигми освіти – інформатизація може розглядатися в кількох аспектах. Найбільш загальний пов'язаний з визначенням природи нової парадигми через соціальну суть інформаційної революції. Ще один аспект стосується формування нової системи соціальної комунікації і перетворення освіти в інтегральну форму життєдіяльності суспільства. Що стосується самого змісту нової парадигми, то цей аспект інформатизації аналізується дослідниками як виникнення "постгутенбергівської ери" в сфері виробництва, використання та передання знання, і відтак йдеться про формування принципово нової системи освіти, де нові засоби (інформаційна техніка) змінюють не лише інструментарій освітньої діяльності, а й її суть.

Слід сказати, що в Україні впровадження інформаційних технологій в освітній діяльності робить лише перші свої кроки, а тому осмислення вітчизняного досвіду у цій сфері ще не набуло актуальності.

Інформаційна революція вимагає від вчителя постійного оновлення знань, вміння навчатися протягом всього життя. А для цього він має бути науковцем, дослідником, вміти навчатися впродовж життя, а головне – випестувати відповідні здібності, перебуваючи на студентській лаві. Викладач має бути потужним вченим, здійснювати розгалужені наукові дослідження, залучати до них студента. Входження до Болонського процесу вимагає радикальної модернізації змісту педагогічної освіти. Її лейтмотивом має стати ліквідація застарілих міфів, своєрідної ідеологізації освіти, притаманної тоталітарному суспільству, вилучення дріб'язкового матеріалу й наближення до реального історичного процесу, сучасних соціокультурних реалій та прогнозованого майбутнього.

Інновації педагогічної освіти мають забезпечити високу конкурентноздатність майбутнього випускника. Його освіта має бути фундаментальною, якісною, здійснюватись в органічному взаємозв'язку з наукою і педагогічною практикою, він має блискуче володіти інформаційними технологіями.

Важливим завданням модернізації української освіти є впровадження кредитно-модульної системи організації навчання. Ця модель для України нова і потребує розроблення сучасних механізмів здійснення навчального процесу, визначення результатів якості освіти, управління навчальним закладом.

Висновок. Таким чином, основний зміст філософсько-освітньої парадигми сучасної доби за вимогами Болонської декларації визначається процесом глобальних соціокультурних перетворень, пов'язаних зі становленням гуманоцентрично орієнтованого інформаційного суспільства. Головними принципами трансформації сучасної філософсько-освітньої

парадигми виступають: по-перше, проективність освіти як фактор соціального розвитку; по-друге, формування критичного мислення, з яким пов'язується реалізація глобальних змін у суті сучасної освіти; по-третє, інформатизація освіти – формування принципово нової системи освіти, в якій інформаційна складова змінює не тільки інструментарій освітньої діяльності, а й саму суть освіти.

Резюме

Модернизация системы украинского образования является составляющей общего процесса социально-экономического реформирования страны. Она должна быть осуществлена по основным принципам и направлениям развития Болонского процесса, в частности внедрения новых стратегий и информационных технологий, равного доступа к качественному образованию, мобильности педагогических кадров и студентов. Модернизация образования в Украине нуждается в фундаментализации взаимосвязи науки и педагогической практики, формировании педагога новой этической и мировоззренческой культуры, определяющими ценностями которой являются демократизм, толерантность человеческих взаимоотношений в разнообразии их культурно-психологических и других особенностей. Поэтому значительно актуализируются исследования социокультурного контекста образовательных реформ, который детерминирует содержание и направленность образования в современном мировом пространстве. Актуальной в контексте вышеупомянутого встает проблема смены образовательной парадигмы и определения философского значения формирования новой мировоззренческой модели, определенной в документах Болонского процесса.

Резюме

Модернізація системи української освіти є складовою загального процесу соціально-економічного реформування країни. Вона має бути здійснена за основними принципами та напрямками розвитку Болонського процесу, зокрема впровадження нових стратегій та інформаційних технологій, рівного доступу до якісної освіти, мобільності педагогічних кадрів та студентів. Модернізація освіти в Україні потребує фундаменталізації взаємозв'язку науки і педагогічної практики, формуванні фахівця-педагога нової етичної і світоглядної культури, визначальними цінностями якої є демократизм, толерантність людських взаємостосунків у розмаїтті їх культурно-психологічних та інших особливостей. Тому значно актуалізуються дослідження соціокультурного контексту освітніх реформ, що детермінує зміст і спрямованість освіти у сучасному світовому просторі. У контексті вищезгаданого актуальною стає проблема зміни освітньої парадигми і визначення філософського значення формування нової світоглядної моделі, визначеної в документах Болонського процесу.

Summary

The modernization of the Ukrainian education system is a constituent of the general process of socio-economic reformation of the country. It must be carried

множинних засобів теоретичної структуризації і пояснення, асиміляція різних теоретичних систем як рівноправних.

Рівень 5. Відмова від заперечення множинних теоретичних систем як «незручних», прагнення зрозуміти, чому їх автори створили відповідні теоретичні системи, які області явищ найвдаліше досліджуються і перетворюються кожній з цих систем, а де вони виявляються безпорадними.

***Стадія 2**. Основний зміст стадії - навчитися пізнаванню психологічних явищ в складній, багатоконтекстній об'єктивній реальності, вичленennю психологічних детермінант з широкого круга чинників, знаходженню множинних, сложноопосредкованих варіантів трансформації психологічних знань в повсякденному житті.*

Рівень 1. Виникнення і закріплення установки на виявлення психологічних значень у всьому тому, що відбувається навколо людини і з ним самим.

Рівень 2. Виявлення актуального психологічного факту із загального континууму подій, що відбуваються. Особливістю проходження даного рівня є те, що людина звичайно знаходиться в морі психологічних фактів. Тому дуже важливо навчитися виявляти саме найзначущу подію або його окрему характеристику, то, яке в даній ситуації, за даних умов і даному складі осіб, що беруть участь, дійсно робить найістотніший вплив на те, що відбувається.

Рівень 3. Зміст даного рівня складає підведення того, що відбувається, під певну сукупність понять, визначення необхідної і достатньої кількості засобів для «схоплювання» і опису основного змісту ситуації, змістів і значень. Людина, що спостерігає ситуацію або бере участь в ній, усвідомлено або неусвідомлено виділяє з свого тезауруса (системи індивідуально засвоєних значень і способів їх виразу) той категоріальний апарат, завдяки якому дана ситуація виявляється зрозумілою йому самому або зрозуміло описаною для інших. Від того, в якій вербальній формі описується явище, багато що залежить в його розумінні і осмисленні, в правильному ухваленні рішення, у виборі засобів і методів.

Рівень 4. Пояснення того, що відбувається, за допомогою психологічних засобів, гіпотеза про можливі зв'язки між значущими в даній ситуації чинниками, між даною ситуацією і іншими.

Рівень 5. На цьому рівні здійснюється вихід на безпосереднє рішення виникаючих життєвих проблем на підставі метатеоретичних підходів. Тобто, проводиться повне дослідження ситуації: виділення її з фону, нейтралізація небажаних чинників, визначення необхідного і достатнього набору засобів.

***Стадія 3.** Події даної стадії припускають оволодіння засобами, прийомами, вивчення і розуміння інших людей, подолання тих стандартів, установок, бар'єрів, які привносяться соціальними стереотипами. Одна із задач проходження цієї стадії - сформувати здатність вірно оцінювати діагностичні можливості окремих методик і прийомів пізнання іншої людини і одержаних з їх допомогою результатів.*

них відповідних еталонів як опор для орієнтації. Більш того, оцінювання без еталонів просто немислиме, а навчально-пізнавальна діяльність уподібнюється поведінки за типом «проб та помилок».

Еталон — це зразок процесу навчально-пізнавальної діяльності, її ступенів, її результату. Еталон кінцевого результату, тобто основний еталон, слід наперед закладати в навчально-пізнавальну задачу як мету і орієнтир діяльності. У самому ж процесі діяльності відбувається зміна допоміжних еталонів. На основі еталона здійснюються оціночно-контролюючі операції, тобто співвідношення об'єкту, кінцевого результату діяльності або результатів її окремих ступенів і операцій з еталонами, якими повинні бути зразки результатів засвоєння психологічних знань у вигляді формування особливостей світогляду та сприйняття характерних професії психолога. Подані і сформовані спочатку ззовні еталони надалі визначаються у вигляді знань, досвіду, умінь, стають тим самим, основою внутрішньої, рефлексивної оцінки.

В даної роботі розглядається концептуальна модель формування загальної психологічної культури, яка запропонована Семиченко В.А. [4] як зразок еталонів професійного становлення майбутніх психологів.

Стадія 1. *Зміст даної стадії складає оволодіння понятійним апаратом психології як науки, досягнення варіативності в операції змістом психології на рівні теоретичних моделей.*

Рівень 1. Оволодіння окремими поняттями, загальною логікою психології як науки, пізнавання у фактах об'єктивної і суб'єктивної реальності психологічних знань, «опредмечивання» абстрактної теорії. Розуміння відповідальності за збір і інтерпретацію психологічних фактів, ухвалення вимог до процедур отримання і обробки психологічних матеріалів, як безумовно значущих.

Рівень 2. На цьому рівні формується цілісне бачення структури психологічних знань, «прямої» і «зворотної» логіки окремих тем. Людина, що вивчає психологію, несподівано немов прозріває: він починає знаходити непрямі, складно опосередковані еквіваленти теоретичних знань в реальному житті, опановує прийомами коректного використовування психологічних знань при описі окремих фактів.

Рівень 3. Достигнувши цього рівня людина «відкриває» для себе в рамках загальної психології множинні теоретичні системи як засоби дослідження, пояснення і перетворення об'єктивних і суб'єктивних реальностей, асимілює в свою свідомість ідеї варіативності, відносності узагальненого теоретичного знання, необхідності обмежувати проекції різних психологічних галузей на конкретний факт, що піддається дослідженню.

Основне досягнення цього рівня - усвідомлення того, що опис реального факту завжди є вельми обмежена теоретична модель того, що насправді відбувається, що зрозуміти і усвідомити цей факт і всієї сукупності властивих йому глибинних ознак можна, тільки користуючись всією сукупністю психологічних знань.

Рівень 4. На цьому рівні відбувається «відкриття» для себе

out on basic principles and directions of development of the Bologna process, in particular the introduction of new strategies and information technologies, equal access to high-quality education, the mobility of pedagogical states and students. The modernization of education in Ukraine needs a fundamental relationship of science and pedagogical practice, forming in the teacher new ethics and a world view of culture, the determining values of which are democracy, tolerance of human relationships and the variety of their cultural-psychological and other features. Therefore, researches of the sociocultural context of educational reforms, which determine the maintenance and orientation of education in the modern world, are implemented completely. In the context of the above-mentioned is the problem of the change of the educational paradigm and the determination of the philosophical meaning of the forming of a new world view model certain in the documents of the Bologna process becomes real.

Література

1. Андрущенко В.П. Педагогічна освіта України: Болонські виклики і напрями модернізації // Практична філософія. – 2004. – №1. – С. 124-128.

2. Гершунський Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Дайджест школа-парк. – 2002. – №2. – С. 28-32.

3. Горський В. Про місце філософії в системі шкільної освіти // Освіта і управління. – 2001. – Т. 4. – №3-4. – С. 42-46.

4. Громовий В. Глобальна освіта й українська школа // Шлях освіти. – 1998. – №1. – С. 13-16.

5. Корсак К. Європейський простір вищої освіти і Україна у XXI столітті // Вища школа. – 2005. – №1. – С. 47-56.

6. Нечаєв В. Болонський процес: міфи, ілюзії, реалії // Вища школа. – 2005. – №1. – С. 56-66.

7. Розин В.М., Булдаков С.К. Философия образования: Учебное пособие. – Кострома: Изд-во КГУ, 1999. – 284 с.

8. Сергеева Т. Современное образование в контексте парадигмы «личность – образование – социум» // Дайджест педагогічних ідей та технологій школа-парк. – 2001. – №5-6. – С. 26-30.

9. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 103-110.

10. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. – Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с.

Подано до редакції 17.02.2006

УДК 37.041:378

ВИКОРИСТАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ ТА МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ ВНЗ

Новакова Вікторія Сергіївна
здобувач кафедри загальної педагогіки
Харківський Національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Питання підвищення якості підготовки фахівців у вищій школі є спільним для навчальних закладів багатьох країн світу. Україна, яка почала інтеграцію в ЄС, сьогодні здійснює модернізацію системи вищої освіти в контексті європейських вимог і стандартів. Доцільним, в цьому аспекті, є вивчення, порівняння і запозичення багатого європейського та американського досвіду підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Суть інтеграційних процесів в загальноєвропейському і

світовому масштабах полягає не стільки в обміні знаннями, засобами, методами навчання, скільки у формуванні спільних поглядів на світ, його існування [5, с.139], перебудову навчального процесу, збільшенні обсягу самостійної роботи студентів та її новій організації. Одним із засобів організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання (КМСН) є індивідуальні навчально-дослідницькі завдання (ІНДЗ) – завершені навчально-дослідницькі проекти, які виконуються в межах одного залікового кредиту та складаються з двох частин (перша частина ІНДЗ є обов'язковою для виконання, друга – творчою).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ратне Ф. Л. визначає, що у зарубіжній вищій школі найбільш ефективними є гнучкі варіативні форми організації самостійної роботи студентів [6, с.16]: вступні пропедевтичні курси, просемінари (Німеччина); робота над дослідницькими проектами (США, Німеччина, Японія); робота у малих дослідницьких групах в рамках проектного навчання (США, Японія); різноманітні форми курсових та дипломних проектів, які орієнтовані на розв'язання конкретних проблемних ситуацій.

Корінькова О. В. доводить, що між різноманіттям напрямків нових педагогічних технологій найбільш адекватними цілям освіти США є метод проектів [1, с.17].

Методологія цілеспрямованого навчання, при якому той, хто навчається ставився на місце першого дослідника певної проблеми з'явилась у педагогіці наприкінці 19 ст. (Армстронг, Герд, Гекслі), широко використовувалась у вітчизняній педагогічній практиці (П.П. Блонський, Б.В. Всесвятський, Н.К. Крупська, М.В. Крупеніна, І.П. Плотников, В.Я. Стоюнін, І.І. Срезневський, С.Т. Шацький, К.Л. Ягодовський та ін.).

У сучасних педагогічних джерелах під методом проектів розуміють: структурно-організаційну форму педагогічного процесу у ВНЗ (М. Елькін); дидактичний засіб пізнавальної діяльності (І. Чечель); систему організації навчання (С. Гончаренко, С. Полякова, О. Хромов); інноваційний метод, який спрямований на організацію самостійної пізнавально-дослідницької діяльності студента на основі розвитку навичок самоспостереження, самопізнання, рефлексії та самоосвіти (О. Кіяшко).

Тобто маємо не зовсім коректні визначення сутності методу з огляду на дефініції дидактики, тому ми дотримуємося останнього визначення, враховуючи, що воно може бути використаним у ВНЗ.

В умовах КМСОНП зміст і технологію самостійної роботи дослідницького характеру студента визначає ІНДЗ, як один із можливих засобів її організації у ВНЗ.

Постановка мети та завдання статті. Враховуючи викладене, метою даної роботи є обґрунтування можливості застосування методу проектів для організації самостійної роботи студентів в умовах КМСОНП через індивідуальні навчально-дослідницькі завдання. Завданнями статті є: 1) виявити спільне і відмінне в навчальних проектах та індивідуальних навчально-дослідницьких завданнях; 2) обґрунтувати вимоги до організації

загальноосвітніх шкіл оцінні здібності розвинені дуже слабко[2]. Таким чином, вони продовжують формуватися у вищій школі в процесі оволодіння професійними знаннями. Особливу специфіку процес професійного становлення набуває при оволодінні психологічними знаннями, які потребують не тільки знання фактичного матеріалу, а і глибокої внутрішньої перебудови структури мотивів і світогляду[3].

Метою даної **статті** є дослідження психологічних факторів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів-психологів.

Аналіз досліджень. Процес навчання є не тільки процесом передачі і засвоєння знань і умінь, але і процесом, що протікає в інтелектуальній, мотиваційно-потребністній сферах досліджувалася в багатьма вченими, такими як Б.Г.Ананьев, А.В.Запорожец, Л.В.Занков, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.А.Люблинская, Н.А.Менчинская, Д.Б.Эдьконин, Н.Ф.Талызина тощо.

Виклад основного матеріалу. Сучасні заходи щодо реорганізації оціночної системи покликані допомогти студентам в побудові адекватного образу «Я», в стимулюванні його самопізнання, самосприйняття, самооцінки, здібності оцінювати власну розумову діяльність, а, отже, сприятимуть формуванню самостійності і рефлексивності навчальної діяльності.

Навчально-пізнавальна діяльність це процес сходження від навчально-пізнавальної задачі до результату. Від задачі до результату тягнеться ланцюг різних операцій з предметом, його перетворень. У цьому процесі укладена в задачі ідея знаходить конкретну форму у вигляді привласненого знання, поняття, уміння, навику, способу діяльності [1]. Успішність діяльності і якість її результату багато в чому будуть обумовлені двома її основними компонентами: планом процесу вирішення навчальної задачі і оціночною активністю. Навчально-пізнавальну діяльність можна вважати цілісною, якщо (разом з іншими її складовими компонентами) усередині неї, паралельно з процесом вирішення задачі, функціонує оціночна активність як компонент (підсистема), що постійно коригує і стимулює цю діяльність в цілому. Досконалим процес навчально-пізнавальної діяльності буде тільки в тому випадку, якщо оцінка не завершує його, а супроводжує на всіх його ступенях. Вона особливо активізується тоді, коли з'являється необхідність встановити правильність виконаних або підлягаючих виконанню конкретних інтелектуальних і практичних операцій і їх результатів. При такій організації навчально-пізнавальної діяльності, коли результат народжується під безперервним регулюючим впливом діючого відповідно до **еталонів** оціночного компоненту, оціночна активність і процес вирішення задачі завершуються одночасно, тобто завершується сама учбова діяльність.

Оціночна активність здійснюється на основі еталона і еталонів. Саме вони виконують функції критеріїв визначення правильності або неправильності ходу окремих ланок діяльності, діяльності в цілому, якості одержаного результату. Успішність оцінювання, а також навчально-пізнавальній діяльності в цілому багато в чому визначається наявністю в

самоопределения личности в юношеском возрасте.

С практической стороны рассматривается отражение гендерных аттитюдов в мотивационной структуре личности, в частности проявление гендерных установок в профессиональном определении и видении себя в будущей профессии.

Summary

In the article is examined aspects of display of gender stereotypes as a motivational factor in the process of professional self-determination of personality in youth age.

From practical party the reflection of gender attitudes in the motivational structure of personality is examined, in particular display of gender options in the professional decision and vision of itself in a future profession.

Література

1. Грошев І.В. Гендерні образи у рекламі // Питання психології. – 2000. – № 6. – С. 38-49.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи. – М.: КСП, 1996. – 160 с.
3. Кльоцина І.С. Від психології статі – до гендерних досліджувань у психології. // Питання психології. – 2003. – № 1. – С. 61-78.
4. Кльоцина І.С. Теоретичні проблеми гендерної психології // Світ психології. – 2001. – № 4. – С. 162-178.
5. Майерс Д. Социальная психология / Перекл. з англ.. – СПб.: Пітер, 1997. – 688 с.
6. Масачутов Р.М. Гендерні відмінності у виявах аутоагресії у підлітків // Питання психології. – 2003. – № 3. – С. 35-42.

Подано до редакції 18.01.2006

УДК 371

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОЦІНОЧНИХ ЕТАЛОНІВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ

Трофимова Тетяна Геннадіївна
старший викладач кафедри педагогіки і психології
Маріупольський державний гуманітарний університет

Постановка проблеми. Проблема оцінки є однією з найактуальніших і гостріших проблем вітчизняної науки останніми роками. Зміна політичної і економічної орієнтації держави спричинила за собою значну зміну системи цінностей суспільства, а значить і оцінної системи, виступаючої засобом виявлення цінностей, орієнтації в них, спрямованості на них.

Включення молодих людей, що закінчують загальноосвітню школу, в складну, деколи суперечливу систему відносин багато в чому залежить від їх уміння самостійно творчо мислити в сучасних умовах спілкування, від уміння правильно сприймати і оцінювати не тільки самого себе, але і якості інших людей, людські взаємостосунки, давати їм адекватні, принципові оцінки, тобто від ступеня сформованості оцінних здібностей. Дані здібності, будучи істотною характеристикою особистості, виконують важливу роль в її етичному становленні і у всебічному розвитку в цілому, визначають відношення до своєї діяльності. Від ступеня їх розвитку залежить не тільки адекватна самооцінка учбових успіхів, але і самооцінка своїх успіхів і можливостей. А головне, від оцінних здібностей залежить ефективність самовиховання, ними визначаються перспективи, цілі і задачі по вдосконаленню особистості студента, і багато в чому активність їх соціальної позиції. Як показує практика, у більшості випускників

самостійної роботи студентів по виконанню ІНДЗ у формі проектів; 3) порівняти класифікації ІНДЗ і проектів.

Виклад основного матеріалу. Особистісно-орієнтоване навчання визначає студента як суб'єкта пізнання, що ставить його на позицію дослідника, здобувача нових знань і способів діяльності через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку, на основі індивідуалізації та диференціації, творчих завдань та різноманітних технологій навчання [2, с.72], до яких належить метод проектів.

Теоретичними основами методу проектів є праці Дж. Дьюї «Школа і суспільство» (1899), «Школа і дитина» (1905); Коллінгса «Експеримент з проектним навчальним планом» (1917); Кілпатріка; Стівенсона «Проектний метод навчання» (1921) та ін. Згідно даним дослідженням, метод проектів є окремою формою організації навчання, яка має свій початок у лоні прагматичної педагогіки, її основою є навчання на основі особистого досвіду дитини. При цьому, істинність знань визначається їхньою користю [7]. Джон Дьюї писав, що «…дитина повинна стати тим сонцем, навколо якого обертаються всі освітні засоби, тим радіусом, який визначає розмір усього кола життя» [3, с.99]. Так, Радіонова О. І. зазначає, що Дж. Дьюї визначав самоцінність індивіда, виступав за свободу особистості, відстоював її унікальність. Все це зближує американський досвід з європейською гуманістичною традицією.

Ідея спиратися в навчанні на досвід того, хто навчається описана в працях Я.А. Коменського, І. Пестолоцці, О.Я. Савченко, М.Н. Скаткіна, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського, С.Т. Шацького, І.С. Якиманської.

Враховуючи сутність вітчизняного особистісно-орієнтованого навчання як навчання, яке враховує суб'єктивний досвід особистості студента, можна стверджувати, що метод проектів є варіантом особистісно-орієнтованого навчання.

Проектом називають: детальну розробку певної проблеми (Е. С. Полат), розкриття проблемної ситуації (Дж. Дьюї); практичне завдання (С. Гончаренко, С. Полякова).

Отже, проект – це проблемне або практичне завдання творчого характеру, орієнтоване на організацію самостійної роботи тих, хто навчається.

Кілпатрик вважав, що діти повинні були не тільки досліджувати та експериментувати, але і самостійно ставити для себе експериментаторські завдання: «…пусть они измышляют и строят «проекты», пусть самостоятельно добиваются их осуществления» [3, с.102]. Дослідник розрізняв 4 види проектів: творчий (продуктивний), споживацький, проект розв'язання проблеми і проект-вправа.

Т. Башинська наводить іншу класифікацію проектів: створювальний, споживацький, проект розв'язання проблем, фізико-математичний, технічний, проект-вправа. Ці проекти вимагають дослідницької, пошукової роботи в різних сферах знань. Е.С. Полат дає власну класифікацію проектів [4, с.91]. Узагальнення типології проектів представлені в табл. 1.

Індивідуальне навчально-дослідницьке завдання може бути представлене у вигляді проблеми (проблемної ситуації, проблемної задачі), проекту, пізнавальної задачі або завдання. Отже, індивідуальне навчально-дослідницьке завдання є ширшим ніж проект. Відомо, що в реальній практиці студенти рідко зустрічаються з «чистими» типами ІНДЗ. Кожне конкретне ІНДЗ відрізняється, за характером домінуючої діяльності, терміном виконання, змістом та способом виконання.

Порівняльну характеристику класифікацій ІНДЗ і проектів як засобів організації самостійної роботи дослідницького характеру наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика індивідуальних проектів та індивідуальних навчально-дослідницьких завдань (ІНДЗ)

Типологічні ознаки класифікації	Індивідуальні проекти	ІНДЗ
За характером домінуючої діяльності	**проекти-вправи** (самостійне повторення дій за прикладом); **пошукові** (моделювання процесу прийняття рішення по розв'язанню певної проблеми); **творчі** (не мають детально розробленої структури сумісної діяльності суб'єктів проектної діяльності, вона з'являється в ході роботи над проектом)	**репродуктивні** (самостійне повторення описаних дій); **частково-пошукові** (відтворення дій у подібних ситуаціях); **пошукові** (основою дослідження є висунута гіпотеза та її експериментальна перевірка); **дослідницькі** (відтворюють логіку наукового дослідження)
За змістом	**монопроекти** (виконуються на матеріалі одного предмету); **міжпредметні проекти** (інтегрується суміжна тематика кількох предметів); **прикладні** (споживацькі)	**пізнавальні** (монопроекти, міжпредметні проекти); **навчальні** (орієнтовані на здобуття знань, способів діяльності, вмінь); **моніторингові** (включають моніторингові дослідження); **соціальні** (мають соціально значущий результат)
За способом виконання	**ознайомчо-орієнтовні** (добір інформації про об'єкт, її аналіз, узагальнення); **конструктивні або трудові** (націлені на предметний характер результату проекту) **телекомунікаційні** (здійснюються з використанням комп'ютерних технологій)	**інформаційні** (збір інформації, виявлення причинно-наслідкових зв'язків); **практичні** (виготовлення наочності, моделювання); **мультимедійні** (телекомунікаційні, мережеві)
За терміном виконання	**міні-проекти** (термін виконання до одного тижня); **тривалі** (термін виконання до одного місяця); **довготривалі** (термін виконання до одного року)	Термін виконання ІНДЗ визначається рамками одного залікового кредиту

При організації роботи студентів над ІНДЗ – проектами, доцільно враховувати вимоги до їх застосування, які розроблені на підґрунті

проявлена в однаковій мірі – 23,1 %. Це пояснює відання жінками переваги роботі в одностатевих колективах, або з прагненням жінки до чіткого виконання своєї гендерної ролі у суспільстві.

Наявність в 19,2 % юнаків установки „ізоляція" пояснюється тим, що для них, більш ніж для дівчат цього віку, притаманне бажання до групування з однолітками переважно своєї статі , де вони почувають себе розкутими і можуть вчитися професійним навичкам не відчуваючи дискомфорту.

„Індиферентність" у дівчат проявляється частіше ніж у юнаків, вони намагаються уподобитися стереотипним елементам поведінки чоловіків: носити „чоловічий" одяг, обирати „чоловічі" професії, тощо, і відмічена в 15,4 %.

Показник „індиферентності" в юнаків складає 7,7 %. Юнаки, яким приналежна ця установка не виділяють суттєвої різниці між „чоловічими і жіночими професіями, або можливо обирають спеціальність згідно складених зовні обставин.

Установка „ агресія" соціально-обумовлено належить більшості осіб чоловічої статі (в даному випадку 26,5 %). В юнаків вона проявляється в агресивних атрибутах, якими вони користуються як засобами досягнення мети, в тому числі і в професійному плані.

Отримані результати дозволяють зробити **висновок**, що на професійне самовизначення крім найближчого соціального оточення великий вплив має стереотипізація типових рис чоловіків та жінок, що безумовно робить вибір професії добровільно-вимушеним. Таким чином, символіка малюнків чоловіка та жінки достатньо об'єктивно, на наш погляд, відображає зміст і сутність статеворольової диференціації та гендерної соціалізації у професійному самовизначенні юнаків.

Дослідження ставлення юнаків до перспектив у галузі професії показують, що у формуванні професійних перспектив чітко виражена відповідність традиційним стереотипам. Під впливом традиційної соціалізації більшість юнаків обирають професії, що вважаються відповідними їхній гендерній ролі.

Розуміння особистості як цілісної психологічної системи неможливе без аналізу особливостей гендерної актуалізації та специфіки складеного у неї гендерного концепту в контексті професійного самовизначення.

Резюме

У статті розглядається засади прояву гендерних стереотипів як мотиваційного фактору в процесі професійного самовизначення особистості в юнацькому віці.

На практиці розглядається відображення гендерних аттітюдів в мотиваційній структурі особистості, зокрема як гендерні установки проявляються у професійному визначенні та бачені себе в майбутній професії.

Резюме

В статье рассматривается аспекты проявления гендрных стереотипов как мотивационного фактора в процессе профессионального

відрізняються практичністю, цілеспрямованістю, орієнтовані на матеріальні стимули професії.

Установка „ізоляція” представлена малюнками, на яких чоловік та жінка відвернуті один від одного, або на малюнку розмежовані лініями. Згідно з концептуальними основами інтерпретації малюнкових методик, зображення особи однієї статі з обстежуваним відображає точку зору суб’єкта на власну персону і уявлення про власну сексуальну роль. Зображення особи протилежної статі при цьому дає уявлення про сформованість у процесі гендерної соціалізації комплексу емоцій, очікувань та відносин, пов’язаних із ним. Гендерна установка „ізоляція” свідчить про наявність проблем у галузі гетеросексуальних відносин, бажанням працювати в одностатевому колективі, або серед працівників, більшість з яких однієї з ним статі.

Малюнки з наявністю гендерної установки „індиферентність” формально схожі з тими, в яких представлена гендерна установка „незалежність”, але вирізняльна особливість наявності саме цієї установки пов’язана із відсутністю між фігурами. Інакше кажучи, чоловічий та жіночий персонажі мало чим відрізняються один від іншого, мають недостатньо ознак, які традиційно презентуються протилежної статі. Вони схожі на два варіанти однієї „безстатевої” істоти. Така ситуація відображає наявність у юнаків слабкої статево рольової диференціації, недостатнього розуміння типово чоловічого та типово жіночого.

Гендерна установка „незалежність” притаманна юнакам стриманим, інтровертованим, що за якихось причин стримують вільну самореалізацію, виявляють соціальну незручність, невпевненість в собі, прихованість. В вербальному самозвіті хлопці вказували труднощі в установі контакту з протилежною статтю, дівчата виявляли установку на те, що юнаки повинні першими проявляти ініціативу в відношенні їх особистості. Загалом вони віддавали перевагу професійним об’єднанням переважно одностатевого складу (всі вихователі – жінки, всі сталеплавильники – чоловіки).

В ході проведеного дослідження було встановлено, що наявність в респондентів жіночої статі установки „співпраця” (26,9 %) спонукає їх приймати на себе стереотипну роль підлеглої, віддаючи чоловікам право бути при владі, займати керівничі посади і готові виконувати роль помічниці або співробітниці чоловіка. Ця установка в чоловіків проявляється рідше, і виявлена лише у 7,7 % випробуваних.

Це пов’язано з існуванням у суспільстві чітко визначеного стереотипу (атитюду) „чоловіка-керівника” – владного та незалежного, а також з поширеними умовами гендерного розподілу влади та керівничих посад серед робітників. Цей факт також пояснює найвищий показник гендерної установки „незалежність” серед юнаків (38,5 %).

„Незалежність” зустрічається у 23,1% випробуваних жінок, вона пов’язана з прагненням до самостійності досягнення успіху на професійній ниві незалежно від допомоги або впливу на кар’єрну перспективу чоловіків.

Гендерна установка „ізоляція” в жінок порівняно з „незалежністю”

прагматичної педагогіки, а саме:

- постановка значущої для студента проблеми (задачі);
- результат роботи над проектом – чітко визначений продукт діяльності (практичної, теоретичної, тощо);
- робота над ІНДЗ є поетапною.

Порівнюючи етапи розв’язання проблемних ситуацій (Дж. Дьюї), етапи виконання проекту (Е. С. Полат), можна визначити наступні етапи роботи студентів над ІНДЗ як проектом:

I. Цілепокладання.

II. Діагностика дослідженої проблеми.

III. Етап висування гіпотези і планування роботи над ІНДЗ.

IV. Етап виконання ІНДЗ.

V. Самооцінка.

VI. Етап захисту ІНДЗ.

Таким чином, робота студента над індивідуальним навчально-дослідницьким завданням як навчально-дослідницьким проектом, є структурованою, індивідуалізованою, планомірною.

Розкриємо відмінності в організації самостійної роботи студентів над проектом та ІНДЗ. Якщо вибір тематики проекту може бути вільним, то тема ІНДЗ визначена програмою дисципліни та обмежена рамками кредиту. Студент самостійно, з урахуванням власних реальних навчальних можливостей, обирає «Візитну картку ІНДЗ», яка розробляється викладачем, де визначено тема та мета ІНДЗ, його тип, вид кінцевого продукту роботи над ІНДЗ, дата презентації результатів роботи, забезпечення, зміст, термін виконання, список літературних і електронних джерел. За ступенем самостійності ІНДЗ поділяють на **програмовані** (обов’язкова наявність «карти» дій щодо виконання ІНДЗ) та **непрограмовані** (умови завдання не містять підказок щодо створення плану дій). Робота над ІНДЗ носить випереджаючий характер.

Допомога викладача на усіх етапах роботи студента над ІНДЗ здійснюється як координація (безконтактна або реалізується на тьюторіалах), фасилітація або консультація.

Висновки. Виходячи з вищевикладеного, можна дійти таких висновків. Різновидом індивідуального навчально-дослідницького завдання може бути навчальний проект. Тому ІНДЗ, як і проекти, можна класифікувати за характером домінуючої діяльності, терміном виконання, способом виконання, та змістом. Відмінності між ІНДЗ і проектами ми знаходимо в ступені самостійності студентів у процесі самостійної роботи, у характері та обсязі допомоги студентові, в обмеженості вибору теми ІНДЗ рамками змістовного кредиту.

Отже, індивідуальне навчально-дослідницьке завдання є ширшим, ніж проект, тому з’являється реальна можливість розробки системи різноманітних ІНДЗ.

Резюме

Статья раскрывает сущность, сходство и различия между индивидуальными учебно-исследовательскими заданиями и учебными

проектами как способа организации самостоятельной работы студентов в высшей школе Украины и за границей.

Резюме

Стаття розкриває сутність, спільне та відмінне в індивідуально-дослідницьких завданнях та навчальних проектах як засобах організації самостійної роботи у вищій школі України та за кордоном.

Summary

The article reveals the main points of general and individual features of educational and research tasks and educational projects as the means of students individual work organization in higher school in Ukraine abroad.

Література

1. Коренькова О.В. Пути повышения качества подготовки специалистов в высшей школе США: Автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.01./ Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2001. – 20 с.

2. Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання: Дис… канд. пед. наук: 13.00.04. – Х., 2002. – 186 с.

3. Матвієнко П.В. Філософія прагматизму: ретроспективи та перспективи // Вісник Харківського Національного університету: наука, теологія, постмодерн. – 2002. - № 522-2: Ч.2 – С.97-105.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000.– 272 с.

5. Пуховська Я.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.

6. Ратнер Ф.Л. Дидактические концепции и современные тенденции развития творческих способностей студентов в научной деятельности за рубежом: Автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.01./ Казанский Гос. ун-т. – Казань, 1997. – 20 с.

7. Фунтікова О.О. Сучасний погляд на використання методу проектів у організації самостійної роботи студентів поза аудиторією у вищій школі [Електронний ресурс] // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2003. – №11. – С.17-24.

Подано до редакції 07.02.2006

УДК 37

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ І ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТИ ТА ЇХ ОЦІНЮВАННЯ

Окса Микола Миколайович
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський педагогічний університет

Постановка проблеми. На початку XXI сторіччя освітній простір України характеризується актуалізацією проблеми якості виховання і його оцінювання. Виховання на законодавчому рівні розглядається як необхідний компонент освітнього процесу. Реформа освіти передбачає реформування обох їх складових – виховання і навчання. У протилежному випадку вона має асиметричний характер, втрачає системність, зосереджуючись головним чином на оновлені цілей, цінностей, змісту структури, процесів і технологій навчання, а тому одним з недоліків сучасної освіти можемо визначити те, що вона дуже часто стала вправою у здобуванні визначених навичок і дуже рідко розширенням розуму і серця. Модернізація освіти протікає сьогодні в усьому світі. І це не часткові

В теперішній час гендерні установки розглядаються як синоніми гендерних стереотипів. Між тим, в психологічній науці галузь значення поняття „установка” більш широка. Під гендерними установками ми розуміємо сформовану в процесі гендерної соціалізації стійку систему відносин та прихильностей до своєї та протилежної статі. Будь яка гендерна установка є своєрідний „гештальт”, „фігура на фоні” індивідуальної гендерної концепції людини. Це своєрідна гендерна домінанта особистості, яка відображає найважливіші характеристики гендерного концепту.

Потрібно зазначити, що загально прийнята тестова діагностика, яка призначена для дослідження системи гендерних відносин, має свої певні недоліки. За його допомогою розкриваються лише окремі фрагменти системи гендерних відносин, причому деякі аспекти системи взаємовідносин двох статей є несвідомими і, таким чином, непідлеглими до артикуляції. Тому тільки в комплексі проведений методологічний інструментарій дозволяє розкрити індивідуальну гендерну концепцію як цілісне, об’ємне, інтегральне утворення.

Ми віддали перевагу використанню мальовничих методик при дослідженні гендерних аспектів особистості. Це пов’язано з високими проективними здібностями методик даного класу, інформативністю в плані відображення емоційних аспектів стосунків, слабою структурованістю стимульного матеріалу, можливістю максимального самовираження для особистості, відображення особливостей гендерної соціалізації, схематизировані статево рольові уявлення, установки та очікування, що зв’язані з гендерним розподілом влади в світі професійного самовизначення.

В малюнках на тему „Чоловік та жінка на роботі” як у дзеркалі відображаються схематизовані статеворольові уявлення, статеводиференційні практики виховання, статеворольові очікування, пов’язані з гендерним розподілом влади в професійному просторі.

Результати проведеного дослідження дозволили виділити наступні гендерні установки у професійному самовизначенні юнаків: співпраця, ізоляція, притягання, незалежність, індиферентність, агресія та опора.

Розглянемо деякі з цих установок детальніше. Гендерна установка „опора” діагностується переважно у дівчат. Данні психодіагностичного дослідження з використанням методів тестування та бесіди виявляють наявність у досліджуваних таких рис, як м’якість, не агресивність. Часто гендерна установка „опора” підкріплюється іншою гендерною установкою „співпраця”.

Гендерна установка „співпраця” співвідноситься з такими психологічними характеристиками досліджуваних як спрямування особистості виключно на справу, на фахові переваги взаємовідносин. Суб’єкти протилежної статі розглядаються не стільки в емоційному, скільки в соціальному плані, насамперед як суб’єкти професійної діяльності. Для таких юнаків справа, кар’єра, соціальний статус – найважливіші життєві цінності. Вони мають високий рівень домагань,

чоловічого і жіночого джерел. Таке положення приводить до парадоксального висновку в умовах директивно-централізованої економіки виявляється скрутним прояв маскулінних рис в такій традиційно чоловічій області, як робота, що, природно, знижує і мотивацію діяльності, н задоволеність нею, а також сприяє подальшому догляду від соціальної активності [2].

Жінки, що обирають професії, в яких переважають чоловіки, часто стикаються з проблемами, не вирішеними до теперішнього часу. Для більшості професій характерна внутрішня система стратифікації. Наприклад, в медицині жінки складають більшість в таких областях, як педіатрія, психіатрія, санітарна освіта, — знову йдеться про суто «жіночі», порівняно низькооплачувані спеціальності, пов'язані з турботою про людей. І вони складають меншину в інших областях медицини, наприклад в хірургії різного профілю. Квадрагно (1976) проводила обстеження і встановила, що лікарі-чоловіки вважали хірургію найпрестижнішою професією з найвищим статусом, а педіатри і психіатри мали серед лікарів найнижчі престиж і статус. Несправедливість в оплаті праці і розподілі престижних професій також спостерігалася у області медицини: хірурги були найвисокооплачуваними, педіатри і психіатри мали відносно низьку заробітню платню.

З видами діяльності кожної людини тісно зв'язане поняття «стереотипу статі». Це система обумовлених розпоряджень того, що повинна робити і якою бути в суспільстві жінка, а яким — чоловік: у поведінці, навиках, помислах, устремліннях, характері, зовнішньому вигляді і ін. Відхилення від нормативних зразків поведінки (у тому числі і мовного) для жінки в набагато більшому ступені загрожують небезпекою суспільного відторгнення, ніж для чоловіка. Звідси і ввічливіший, «попереджувальний» характер розмови у жінки.

Впливають на ступінь прояву відмінностей в мовній поведінці і такі соціальні чинники, як рівень освіти, соціальне оточення, професійна діяльність. З підвищенням рівня освіти декілька зменшуються відмінності в мові чоловіки і жінки. Характерний, що у представників середніх шарів спостерігається найвищий ступінь відмінностей в мові чоловіки і жінки, а також найвища орієнтація жінки на «коректні», «престижні» форми мови.

Сила жіночності зменшується в справі як такому, де конкретні знання і уміння забезпечують успіх. Якщо жінка проявляє високу майстерність в діловій боротьбі і зайнята тільки справою, вона втрачає частку жіночності, хоча в інший час, можливо, володіє нею в надлишку (директриса, наприклад). У боротьбі ж позиційної, у області відтінків, багатозначних натяків і узагальнень, що маються на увазі, сила жіночності знаходить собі повне застосування. З позицій жіночності (якщо дозволено так виразитися) будь-які ділові результати боротьби суть слідства взаємостосунків, досягнутих в боротьбі позиційній. З позицій мужності, навпаки, ті або інші взаємостосунки — результат боротьби діловий. Тому мужність тяжіє до боротьби за негайний виграш в теперішньому часі, а жіночність — до боротьби за майбутнє, не дуже віддалене.

модифікації, а формування принципово нової стратегії [2]. Прагнення визначити траєкторію освітнього процесу обумовлене якісними змінами сучасного суспільства та біосфери цілковито. Уявлення В. І. Вернадського про неминучу еволюцію біосфери реалізуються на практиці. Виникнення науки і вплив наукової думки на сферу життя призвело до виникнення її нового стану, який було визначено Е. Леруа і Тейяр де Шарденом як ноосфера, чи розумна оболонка. Інформаційний натиск в науці економіці, суспільному житті, глобальне проникнення комп'ютерних і телекомунікаційних засобів, які забезпечують швидкий обмін інформацією, призводять до переходу ноосфери до нової стадії розвитку – інфоноосфери [3].

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано згідно з тематикою передбаченою планом науково-дослідницької роботи кафедри педагогіки і педагогічної майстерності "Формування гуманістичних цінностей молоді в умовах сучасної української школи в світлі національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.", згідно з вимогами реформування освітньої системи, визначеними законом "Про освіту", Державною національною програмою Освіта (Україна XXI століття).

Аналіз сучасних досліджень і публікацій свідчить про те, що більше науковців почали звертатися у своїх працях до проблем стратегічних напрямків, інноваційного менеджменту, виховного потенціалу освітньої галузі та їх оцінювання. Проте замало літератури присвяченої саме оцінюванню освіти, яке слугувало б розвитку школи. Питанням оцінювання в сучасному менеджменті освіти приділяли увагу Ю.П. Болотін, О.В. Глузман, Г.В. Єльникова, В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков, Л.Ф. Пашко та інші. У деяких публікаціях висвітлювалися лише окремі аспекти цієї проблеми (І.П. Аносов, В.О. Бойко, Я.М. Городницька, О.М. Гурова, А.А. Коробченко, В.М. Кузнецов, Ю.В. Погребняк). Разом з тим проблеми стратегічних напрямків і виховного потенціалу освітньої галузі та їх оцінювання заради розвитку сучасної загальноосвітньої і вищої школи самостійно не висвітлювалися.

Мета статті. Висвітлити актуальність сучасних стратегічних напрямків і виховного потенціалу освіти, виявити проблеми, які виникають при досягненні якісних результатів їх оцінювання задля розвитку школи.

Виклад основного матеріалу. Результати дослідження. В українському суспільстві інформації, які нині реформуються, особливо гострою стає проблема суспільнозначущих змісту, цінностей і мети виховання. Не будемо заглиблюватися в проблему актуалізації (на кризисному етапі суспільного життя) виховання як соціального інституту і як цілеспрямованого педагогічного процесу. На жаль, з цього питання немає згоди навіть у педагогів, тому що не можна заперечувати той факт, що в багатьох школах, училищах, коледжах і ВНЗ відбулося заниження їх виховних завдань, функцій і ролі, і не рідко через зайняту педагогічними колективами позицію про позаосвітній статус виховання. У той же час у

світі спостерігається інша тенденція – посилення ціннісно-етичного навантаження на освіту.

Наприклад, у ФРН на рівні Ландтагів Земель і Буденстагу створені центри політичного і громадського виховання, у тому числі для молоді, яка навчається. У Великобританії і Уельсі розроблена програма “Пасторська турбота” (“Pastoral care”), що сприяє особистому розвитку тих, хто навчається, і закріпленню позитивних установок. В Японії, незважаючи на вплив педагогічної концепції Дж. Д`юї, який підтримує прагматичну орієнтацію навчання і проамериканську спрямованість японської освіти, що базується на основних ідеях когнітивної теорії освіти Дж. Брунера, законом про освіту визначено, що потрібно виховувати в людині необхідні якості будівельника суспільства і держави, прагнення до утвердження індивідуальності та критичні властивості у тих, хто навчається. Навчальними планами передбачається курс “Дотоку киїту” (моральне виховання). У французьких освітніх закладах в останні роки ведені радники з виховання, запрошуються соціальні працівники і радники з орієнтації для вибору оптимального варіанта навчання. Американські загальноосвітні стандарти досить серйозно навантажені ціннісно-виховними функціями з кожної навчальної дисципліни з урахуванням її специфіки. У країнах східної частини Карибського моря в стандартах освіти зазначено, що випускники навчальних закладів повинні мати функціональні знання і навички для формування громадської позиції, мати високі принципи особистісної порядності, чесності, правдивості і доброти. На світовій конференції з освіти (Джомт`єн, 1990 р.) для усіх добазових освітніх людських потреб було включено цінності, необхідні для розвитку здібностей, існування і діяльності за умови дотримання людської гідності, всебічної участі в розвитку, підвищення якості життя, прийняття всебічно виважених рішень. Таким чином, очевидно, що в сучасній освіті зростає роль виховання, тому що за умов численних проблем майбутнього освіта є необхідним фактором для того, щоб дати людству можливість просуватись вперед до ідеалів вільності і соціальної справедливості.

Нині багато говорять про ціннісний і змістовний вакуум, який утворився в українській освіті. Дійсно, найважливішою умовою ефективного виховання є збігання суттєвих основ виховання з напрямом, в якому йде суспільство. На жаль, такого збігу немає. Тобто предметом аналізу стає проблема: як повідомити освітнім стандартам їх адекватний часу виховний потенціал? Як відобразити в освітньому стандарті нову філософію навчання і виховання? Як оцінити виховний потенціал уже розроблених освітніх вимог? Тобто йдеться, по-перше, про концептуальні і теоретичні основи освітніх вимог і, по-друге, про критерії їх виховної спрямованості. Для розв’язання цього питання можливо запропонувати ряд положень. Виховний потенціал освітнього процесу “вводиться” через зміст освіти і шляхом формулювання вимог до випускника. У змісті освіти залежно від рівня загальної і професійної освіти необхідно відобразити: динамічне співвідношення гуманітарних і природничо-наукових компонентів; концентричну побудову знання в трьох вимірах: загально-

Методологічною основою дослідження є концепції вітчизняних та зарубіжних вчених про сутність явища стереотипізації та процесу професійного самовизначення особистості.

Теоретичною основою є роботи таких вчених, як Д.Майєрс, В.В.Рубцов, С.Форвард, Д.Торрес, Р.И.Мокшанцев, К.Хартлі, И.В.Грошев [1-6] та інші, які внесли великий внесок щодо вивчення проблеми формування і становлення статеврольових стереотипів у сучасному суспільстві.

Народжуючись хлопчиками або дівчинками, люди є носіями біологічної статі. Але соціальна стать (гендер) з'являється пізніше. Які біологічні і соціальні детермінанти розподіляють «чоловіче» і «жіноче», «маскулінність» і «фемінність» у кожному індивіді і соціумі в цілому? Яка психологічна специфіка гендерних груп? Відповіді на ці питання варто шукати в процесі соціалізації, а саме гендерної соціалізації. Процес гендерної соціалізації складається насамперед у засвоєнні гендерних ролей, тобто очікуваних у даній культурі зразків поведінки для чоловіків і жінок.

Якщо домінуюча соціокультурна норма диктує: чоловік — «добувач, годувальник і захисник», жінка — «берегиня родинного вогнища», то з самого раннього дитинства в дівчинках і хлопчиках будуть соціально підкріплюватися різні стилі поведінки. Так, дорослі частіше хвалять за дбайливість, лагідність, ніжність дівчинку і можуть узагалі не зауважувати цих якостей у маленького хлопчика.

За останні півстоліття в дитячих книгах, дівчатка в чотири рази частіше за хлопчиків зображалися як використовуючи предмети домашнього начиння (швабри, швейні голки, каструлі і сковорідки), а хлопчики в п'ять разів частіше за дівчаток користувалися інструментами (такими як вила, плуг, зброя). В результаті, коли діти зростають і стають дорослими, має місце наступне: жінки виконують велику частину домашньої роботи, і такі домашні обов'язки, як приготування їжі або миття посуду, є тими, що найменше розділяються. З подібних поведінкових очікувань формуються «гендерні ролі» для чоловіків і жінок.

Виконуючи подібні ролі і чоловіки і жінки самі ж формують гендерні стереотипи - суб’єктивні представлення людей про те, як поводяться чоловіки і жінки. Із цього приводу можна зробити висновок, що хоча дійсні відмінності між людьми двох статей малі, ролі їх істотно відрізняються, а стереотипи відносно цих відмінностей іноді дуже сильні.

Звертаючись до аналізу проявів статеворольових особливостей людини в професійній діяльності, важливо пам'ятати, що характер праці, а отже, і якості працівника багато в чому детерміновані економічними і соціальними особливостями суспільства. В зв'язку з цим цікаві дані про відмінність якостей, потрібних для працівника ринкової і директивно-централізованої економіки в першому випадку це орієнтація перш за все на індивідуальну відповідальність, активність, ініціативність, раціоналізм і т. п., а в другому — на колективну відповідальність, старанність, інструментальне відношення до праці, консерватизм і т.п. не буде перебільшенням сказати, що подібне зіставлення дивно нагадує дихотомію

інформації, реклама (нібито нейтральні по відношенню до статі), підкріплюють в особову свідомість людей певні цінності, сприяючи тим самим формуванню і розповсюдженню гендерної стереотипізації. Стереотипи чоловічого і жіночого сприйняття, їх відмінності приводять до гендерних конфліктів. І проте стереотипи існують і широко використовуються людьми, хоча вони і не усвідомлюють цього.

Суспільство з кожним роком стає все більш фемінізованим, все частіше спливає питання про рівноправність двох статей, і гендерні конфлікти приймають все більш глобальні масштаби. Знання особливостей стереотипізації і соціальних стереотипів має велике значення для ефективності рівного співіснування двох полови, і також їх продуктивної і безконфліктної взаємодії, а вивчення гендерних стереотипів стає час за часом більш актуальним.

Аналіз досліджень показав, що уявлення про чоловічі і жіночі професії - один з яскравих проявів існування гендерних стереотипів. Досягнення високого рівня професіоналізму, компетентність оцінюються в суспільстві через призму гендерної приналежності: за даними деяких досліджень, высококомпетентні жінки не одержують соціального схвалення ні від жінок, ні від чоловіків. Для компетентних чоловіків успіхи компетентних жінок могли б привести до зниження чоловічої самооцінки і неминучому ламанню традиційного для сучасної культури гендерного стереотипу про те, що справжній чоловік повинен перевершувати жінку по ділових якостях. Таке «падіння» може закріплюватися і на інституціональному рівні. Наприклад, наслідком дії гендерного стереотипу про жінку-«охоронницю домашнього вогнища» є поширена думка, що політика і сфера керування суспільством — не жіноча справа. Гендерний стереотип про чоловіка-«кормильця» приводить до укорінення в суспільній свідомості фрази: «для чоловіка така зарплата маленька». У результаті таких приблизно оцінок середня заробітна плата жінок у Росії складає 2/3 заробітної плати чоловіків при виконанні праці рівної цінності.

Варто констатувати, що гендерні відносини в сучасній Україні асиметричні і розбалансовані. Це зважчує особистісну і професійну самореалізацію як чоловіків, так і жінок.

Мета статті – розглянути засади прояву гендерних стереотипів як мотиваційного фактору в процесі професійного самовизначення особистості в юнацькому віці. На практиці розглянути відображення гендерних аттітюдів в мотиваційній структурі особистості, зокрема виявити, як гендерні установки проявляються у професійному визначенні та бачені себе в майбутній професії.

Виклад основного матеріалу. Проблемою виступає вплив гендерних стереотипів масової свідомості на мотивацію професійного вибору в юнацькому віці.

Гіпотеза нашого дослідження полягає в тому, що гендерні стереотипи масової свідомості вмістять в собі певні якісні статеворольові переваги, які детермінуються під впливом соціокультурних, естетичних та інших чинників.

планетарному і українському; регіональному; індивідуальному; оптимальний ступень відображення національно-регіональної складової в межах вимог загальних індивідуальних потреб; реалізацію нових підходів до освіти, які відображуються в зміщенні акцентів: від школоцентриського до особистоцентриського; від предметного до культурологічного; від інформаційного до дієвого; від поліпредметного до цілісної освіти; методологічне зміщення змісту і освітніх технологій у бік формування ціннісного поля особистості; збалансування загальнолюдської і національної функцій освіти; художньо-естетичного самовираження особистості; гармонізацію когнітивної, особисто діяльнісної мотиваційно-змістовної орієнтації освітніх вимог.

У вимогах до рівня підготовки випускників доцільно врахувати такі галузі: комунікативна культура; духовний, художньо-естетичний та емоціональний розвиток особистості; етично-професійні характеристики випускників навчальних закладів освіти; загальнокультурні параметри розвитку; суттєві особистості якості, які сприяють моральним нормам самореалізації людини; методологічна культура; культура самопізнання; правова культура здорового образу життя; культура самоосвіти. Таким чином, освітні вимоги повинні задовольняти чотири основні принципи: навчитись жити разом; навчитись набувати знання; навчитись працювати; навчитись жити.

Навчальний заклад не займає уособленого положення у соціумі. Потоки оточуючого людину життя втягують його в могутні процеси, де максимізація особистих вимог значно сильніша за дитячі та юнацькі образи та уявлення. Освіту давно звинувачують у тому, що вона є “виробником” амбіцій особистості, що породжують суперечки в суспільстві. Актуалізація в нашій дійсності проблеми якості освіти, а тобто і виховання, поставила питання, як суміщати традиційне для української практики “цілісне оцінювання” з більш вузькими оцінковими методиками і процедурами. Не секрет, що це питання виявляє факт осмислення наукою і практикою обмежених властивостей кваліметрії людини і освіти в їх сучасному концептуальному, теоретичному і методологічному станах. До двох методологічних моделей оцінювання виховного потенціалу через зміст освіти і рівень вимог до випускників бажано додати ще п’ять моделей.

Перша: соціальне оцінювання за допомогою різних методик конкретно-соціологічного аналізу. Друга: виявлення ціннісних орієнтацій особистості випускників методом оцінки володіння таким змістом освіти, що найбільше акумулює в собі змістовні і ціннісні сторони, тобто такі, які мають інтегрований характер. Третя: формулювання в суспільстві екології виховання соціального інституту і педагогічного процесу (на рівні родини, суспільства, суспільної думки і суспільних ініціатив, соціальної і освітньої нормотворчості, реальних дій законодавчої і виконавчої влади, нових інституцій засобів масової інформації, творчих союзів і об’єднань, тощо). Четверта: досягнення збалансованості освітніх вимог з комплексом соціальних стандартів і нормативів. П’ята: введення до атестаційних процедур факторних предметів, що гармонізують навчальну, розвиваючу і

виховну функції освітнього закладу і через оцінку яких можна було б оцінювати виховання в опосередкованих і імовірнісних характеристиках.

Міра виховного потенціалу – це міра гуманістичного потенціалу освітнього закладу. Останнє – "макрокосм", який вбирає в себе потоки суспільних процесів, що створюються характером відношень між суб'єктами загальноосвітнього процесу, прийнятою в колективі парадигмальною установкою і педагогічною системою, педагогічними технологіями, реальними академічними свободами, формами зв'язку з зовнішнім середовищем тощо. Це "макрокосм" відповідного виховного потенціалу. Але це вже говориться про новий тип навчального закладу, який перетворюється у свою протилежність, тобто перестає бути типовим і стає індивідуально-неповторним. Подолання типового і консервативного в освіті і перетворення в усталеність індивідуально-своєрідного (як продукт педагогічної етики, професіоналізму і творчості) – ми так бачимо шлях трансформації освітньої системи, що стає головним джерелом удосконалення людських ресурсів України, який не може вимірятись неморальними критеріями.

Інформація – загальна якість живої і неживої матерії. Інформатизація притаманна світу природи і соціуму, частиною якого є освітня система. Тому освіта не може не відчувати впливу інформаційного суспільства, не відповідати на його потреби. Це в першу чергу стосується вищої освіти, завданням якої є створення інтелектуального потенціалу нації. Одночасно майбутнє інформаційної цивілізації залежить від формування у її членів цілісного світогляду, такого світорозуміння, в якому людина не тільки є частиною природи, але і її інтегрованим Розумом, здатним взяти на себе відповідальність за майбутнє біосфери [1]. Гармонійний розвиток людства і природи можливий лише за умови глибокого розуміння природничонаукових закономірностей побудови світу і усвідомлення інформаційного зв'язку природи, суспільства і людини. У зв'язку з окресленими уявленнями бачаться такі основні напрямки розвитку вищої освіти:

– акцент на фундаментальність освіти, яка забезпечить академічність знань, високий інтелект і досягнення професійної досконалості;

– інформатизація вищої освіти в цілому і природничонаукової зокрема, що дозволить сформувати у випускника цілісну природничонаукову та інформаційну картину світу;

– розвиток науки у ВНЗ, що є необхідною умовою збереження і розвитку високого рівня освітнього процесу і творчого потенціалу викладачів і студентів.

Шляхи досягнення поставленої мети повинні включати традиційні і нові підходи. Необхідно зберігати попередні ефективні напрацювання і розвивати сучасні технології, що в комплексі дозволяє досягти більш високої якості освіти. На всіх спеціальностях слід мати достатню кількість годин, відведених на вивчення фізико-математичних дисциплін, які розвивають логіку мислення і є основою для вивчення багатьох профільних предметів. Присутність курсів хіміко-біологічного напрямку забезпечує

теорії художнього мовлення, дидактики, методики розвитку мовлення дітей подано науково-теоретичне обґрунтування досліджуваних нами питань. Методично ж ця проблема розроблена ще недостатньо, що робить актуальними практичні дослідження в даній галузі.

Резюме

У статті подано лінгвістичний та літературознавчий аналіз фольклорних творів різних жанрів; визначено важливість означених жанрів для розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку.

Резюме

В статье сделан лингвистический и литературоведческий анализ фольклорных произведений различных жанров, определена важность перечисленных жанров для развития личности детей младшего школьного возраста.

Summary

The linguistic and study of literature analysis of folk-lore works of different genres is done in the article, importance of the transferred genres is certain for development of personality of children of junior school age.

Література

1. Даль В.И. Пословицы русского народа. – М.: Учпедгиз, 1957. – С.3-8.
2. Мартиненко В., Присяжнюк Н. Орієнтовний календарний план з читання для 2(1), 3(2), 4(3) класів // Початкова школа. – 1998. – №10. – С.24.
3. Методика викладання української мови. – К., 1989. – С.334.
4. Потебня А.А. Мысль и язык. – К.: Синто, 1993. – 190 с.
5. Савельєва С. Використовуючи усну народну творчість // Початкова школа. – 1998. – №10. – С.50.

Подано до редакції 18.01.2006

УДК 159.9:37.048.4-057.84

ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЮНАКІВ

Крючкова Юлія В'ячеславівна,
асистент кафедри педагогіки та психології
Маріупольський державний гуманітарний університет

Постановка проблеми. Існує багато очевидних параметрів, що відрізняють одну людину від іншої, наприклад: зріст, вага, колір волосся. Але є найзначущій, на який люди в першу чергу звертають увагу, який понад усе важливий соціальних взаємостосунків, - це стать або «гендер» - характеристика, пов'язана з чоловічим і жіночим началами. Гендер в психології — соціально-біологічна характеристика, за допомогою якої люди дають визначення поняттям «чоловік» і «жінка».

Гендер як категорія наукового аналізу вивчається переважно в рамках соціології, філософії, культурології. Гендер як психологічний феномен – недостатньо вивчена галузь сучасної психології. Але збагачування гендерної методології наробками психологічного плану сприяє, з одного боку розширенню ланки гендерних досліджень. З другого боку, розширення гендерної теорії в психологічному контексті, розширення галузі прикладних гендерних досліджень допомагає об'єктивному розумінню і вирішенню гендерних проблем.

Різні соціальні інститути, література, мистецтво, засоби масової

М.М.).

Прислів'я – це ніби стисла формула народної мудрості. В.Даль справедливо відзначав, що прислів'я – це коротенька притча. Це – судження, вирок, повчання [1]. О.О.Потебня вважав, що прислів'я – це скорочена байка [4]. Прислів'я знає все про всих. Яким би коротким воно не було, це завершений художній твір. Думка переважно висвітлюється тут не напряму, а ніби іносказально, образно. І кожен цей образ підходить не лише для певного випадку, а й має ще більш ширше значення, тобто може бути застосований і для багатьох інших випадків (Потебня О.О.).

В залежності від ступеня іносказальності виокремлюють три групи прислів'їв: не мають переносного смислу; ті, які можна використовувати в прямому та переносному смислі; ті, що мають іносказальний смисл (Кріглов Ю.Г.).

Прислів'я від приказки відрізняють логічна завершеність судження і наявність узагальненого повчального смислу. Для прислів'їв характерна мірність і звучність. Приказка уявляє собою зворот мовлення, елемент судження. Художня сила прислів'їв і приказок полягає в їх смисловій композиції, інтонаційно-синтаксичній звуковій та ритмічній організованості. Поетична мова прислів'їв, приказок проста, влучна, виразна, містить синоніми, омоніми, антоніми, порівняння. В основі багатьох прислів'їв і приказок лежить метафора. Вона служить засобом досягнення найбільшої експресії, живопису. Все це робить прислів'я і приказки цінним мовним матеріалом.

Граматична оформленість суджень зближує прислів'я з байкою. Як і прислів'я, байка уявляє собою іносказання, висловлене у стислій формі. О.О.Потебня в своїх дослідженнях простежує трансформацію байки в прислів'я. Поетичний образ у байці та прислів'ї є "постійним поясненням до пояснюваного, що змінюється" [4: 36]. Байка – жанр дидактичної літератури: стисле оповідання у віршах або прозі з прямо сформованим моральним висновком, що надає розповіді аллегоричного смислу. Байка близька до казок, новел, анекдотів, прислів'їв. На відміну від притчі, яка існує лише в контексті, байка самостійна і виробляє традиційне коло образів і мотивів. Іносказальна природа байки робить її надзвичайно складною для сприймання і розуміння дошкільниками.

Отже, допомагаючи дітям оволодіти мовою художнього твору, педагог розв'язує цілий комплекс завдань всебічного гармонійного розвитку і, перш за все, розумового виховання, розширює світогляд дитини, збагачує її уявлення про навколишній світ і підвищує рівень діяльності мислення дітей.

Висновки. Підводячи підсумок теоретичному обґрунтуванню проблеми, слід відзначити, що науково-теоретичне забезпечення даної проблеми здійснено достатньо, воно всебічно враховує вікові особливості та можливості дітей. Науковцями доведено можливість збагачення лексики дитини через поглиблення семантичної роботи, а також вплив цієї роботи на розвиток особистості.

Перспектива подальшого дослідження. У працях з лінгвістики,

розуміння загальних закономірностей функціонування живих систем і ролі людини в біосфері. Предмети гуманітарного циклу дозволяють відзначити духовно-моральні орієнтири і виховати цілісну особистість, а освіту зробити гуманітарноспрямованою. Важливо, щоб точні науки, природничонаукові і гуманітарні дисципліни формували стійку архітектуру тих базових знань, які з одного боку, стануть основою для спеціальних і професійних навичок, з іншого – високого інтелекту і загальної освіченості, які будуть сприяти соціальній адаптації випускника і прогресу суспільства. ВНЗ, виконуючи вимоги державного стандарту з кожної дисципліни, повинен враховувати спрямованість навчального закладу і вносити в основний зміст курсу елементи, які надалі будуть затребувані під час вивчення спеціальних предметів. Орієнтація на поставлені цілі вимагає інформатизації освітнього процесу, яку слід розглядати не вузько як доповнення традиційного навчання комп'ютерними технологіями, а широко як стратегію освіти. Перші кроки в цьому напрямку, безперечно, будуть полягати у використанні комп'ютера як засобу навчання, в тому числі і в тих дисциплінах, де звично комп'ютер не застосовувався: природничонаукових і гуманітарних науках. Але поступово повинні виникнути інформаційне середовище навчання і відкрите інформаційне середовище між ВНЗ, обґрунтоване на інтелектуальних системах навчання і сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологіях [3]. Однак це можливо при глибокому усвідомленні значущості таких інновацій більшістю членів педагогічного колективу ВНЗ. Без формування комп'ютерної ідеології у професорсько-викладацького складу, без подолання психологічних бар'єрів і навіть страху перед комп'ютеризацією навчання завдання створення глобального інформаційно-освітнього простору не може бути реалізована. Рух до суспільства знань, основою якого безперечно є фундаментальність освіти і його інформатизація, неможливо без третьої, можливо, головної складової – науки. Наука у ВНЗ завжди була локомотивом освітнього процесу, надавала йому нового імпульсу, підтримувала на рівні відповідному світовим стандартам. Ті ВНЗ, які зберегли наукові школи і знайшли можливість нарощувати дослідницький потенціал в нових соціально-економічних умовах, мають міцний ресурс розвитку і можливості удосконалення освітнього процесу. Це стимулює творчу активність професорсько-викладацького складу, яка виражається не тільки в отриманні нових наукових даних, але і у включенні сучасних уявлень про предмет до навчального процесу. Студенти мають можливість отримати аналітичну інформацію про новітні досягнення науки у галузі, яка вивчається. Науково-дослідна робота ВНЗ веде до включення до цього процесу студентів, сприяє їх розвитку в професійно творчому відношенні, сприяє формуванню власних наукових колективів ВНЗ. Необхідною умовою наукової діяльності є забезпечення її фінансування, зацікавленість і підтримка держави, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують доступ до світових ресурсів наукової інформації і обмін отриманими науковими результатами.

Висновки. Таким чином, стратегічні напрямки фундаментальної

освіти, наука і сучасні комунікаційні і телекомунікаційні технології – ті необхідні складові, без яких не розкриється виховний потенціал освіти і без яких модернізація вищої освіти неможлива. Особлива роль у цьому багатогранному процесі сучасного менеджменту освіти належить оцінюванню.

Резюме

Раскрываются стратегические направления современного менеджмента образования, воспитательный потенциал и модели его оценивания.

Резюме

Розкриваються стратегічні напрямки сучасного менеджменту освіти та виховний освітній потенціал і моделі його оцінювання.

Summary

The article concerns the strategic trends of modern management of education, the potential of upbringing and the educational potential and the models of its evaluation.

Література

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.

2. Бондаренко Н., Ветров Ю. Образовательная стратегия: вопросы и проблемы // Высшее образование в России. – 2001. – №2. – С.15-24.

3. Извозчиков В.А., Тумалева Е.А. Школа информационной цивилизации: «Интеллект – XXI».– М.: Просвещение, 2002. – 108 с.

Подано до редакції 17.01.2006

УДК 387(4)(477)

СТРАТЕГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ЄВРОПІ

Овчарук Оксана Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідуюча Інформаційно-аналітичним центром педагогічних інновацій Інституту засобів навчання АПН України (м. Київ)

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в освітній галузі, спричинені значною мірою тими геополітичними, економічними, ідеологічними трансформаціями, які переживає сучасне європейське суспільство. Події, які відбулися за останнє десятиліття в Європі та світі, відобразилися не тільки на змісті сучасної освіти; вони вплинули на визначення освітньої парадигми, на формування освітніх цілей, на підходи до навчання та виховання, виявили нові цінності громадянського суспільства. Особливого значення сьогодні набувають цінності демократичного громадянського суспільства та їх відображення у сфері освіти, що тісно пов'язано з європейським виміром громадян Європи та України.

Метою даної **статті** є розкрити загальні підходи до реалізації європейського виміру в освіті країн Європи та України, охарактеризувати сучасні тенденції щодо вибору форм та методів реалізації змісту освіти у європейському форматі.

знаходить вираження в одному вислові [4]. Передаючи в стислому вигляді сюжет байки, легенди, суть притчі, історичної події, фразеологізми є впливовим засобом компресій, інформації, що можлива завдяки обсягу фразеологічного значення. Жартівливість, каламбур, іронія, властиві фразеологізму, служать для передачі найрізноманітніших почуттів і відносин: радості, задоволення, зневаги – вони приходять на допомогу там, де неможливо знайти влучні визначення, і короткий фразеологізм може дати більш повну характеристику людини та її дій, ніж довгий опис.

Своїм іносказальним планом фразеологізм зближається з прислів'ям. Прислів'я – короткий, ритмічно організований, стійкий у мовленні, образний народний вислів [1]. Використовуючись у переносному значенні за принципом аналогії до свого буквального смислу, прислів'я містить у собі афористично стисле вираження культурно-літературної межі народного досвіду, предмет висловлювання розглядається в світлі загальновизнаної істини, що передається прислів'ям. Композиційна будова судження у прислів'ї часто підкріплюється ритмом, рифмою, алітераціями і співпадає з синтаксичною.

Прислів'я, - за словами К.Ушинського, - являє собою маленьку розумову задачу". Зміст кожного прислів'я відображає погляди народу на природу, людей, значення всіх явищ життя [2]. Учням визначення прислів'я треба дати у загальних рисах, наголошуючи на тому, що прислів'я – це вислів, який у вигляді ритмічно побудованого і навіть заримованого речення передає багатовікові спостереження народу над поведінкою людей і навколишньою природою, виражаючи їх у вигляді мудрого узагальненого повчання, наприклад: "Друзі пізнаються в біді", "Під лежачий камінь вода не тече".

Розкрити таку властивість прислів'я можна на багатьох прикладах. Так, в азербайджанській народній казці "Сім лозин" йдеться про те, як в одного чоловіку було семеро синів. І були вони нерозлийвода. А коли поженилися, кожен звив своє гніздо й відцурався від інших. Тоді батько, зібравши їх, попросив принести по гранатовій лозині. Принесені лозини батько зв'язав і дав їм, щоб кожен спробував переламати пучок. Ніхто цього зробити не зміг. Тоді батько дав кожному по лозині. Окремі лозини, звичайно, були поламані. Батько зробив висновок: "Якщо ви триматиметеся купи, ніхто вас зламати не зможе, як оці сім лозин".

- Так в житті буває завжди, - говорить вчитель. – Дружба дає щастя людям. У народі тому й говорять: "Щасливо там жити, де вміють дружити". Такий вислів називають прислів'ям. Прислів'я – це народна мудрість [3]. Іносказальний зміст прислів'я може бути описано, розтлумачено, переказано. Проте, в нього інша, ніж у фразеологізму смислова природа: в основі висловлювання, що передається реченням – прислів'ям, лежить судження, тоді як в основі лексичного значення фразеологізму – те або інше поняття. Водночас дослідники вбачають відмінність у лексико-граматичній структурі прислів'я та неподільності фразеологізму (Феліціна В.В.). Деякі науковці вводять прислів'я до складу фразеологічних одиниць мови (Молотков О.І., Розенталь Д.Є., Шанський

мовчки все розкаже” можна розпочати читання вірша Я.Щоголіва “Вчіться, діти!”. А ось аналіз художнього твору О.Клубкова “Мій перший хліб” логічно завершити приказкою “Хочеш їсти калачі, не сиди на печі”.

І все ж вивчення прислів’їв цим не обмежується. Важливо проводити роботу так, що переконати і навчити учнів вводити прислів’я до свого мовлення. Обґрунтування: прислів’я стали надбанням учнівського мовлення, треба постійно заохочувати дітей до заучування їх напам’ять, час від часу згадувати про них, відновлювати в пам’яті і спонукати до введення в усне мовлення. Заучуючи прислів’я напам’ять, учні тим самим збагачують свій словник влучними висловами [5].

З метою підсилення образно-виразного боку мовлення молодших школярів застосовуються різні мовні засоби. З-поміж виразних засобів мови певне місце посідають фразеологізми. Передумови образності та емоційності закладені в самому значенні фразеологічної одиниці. Її використання в мовленні надає висловлюванню неповторну своєрідність, особливу виразність, влучність, образність.

Фразеологізм – це загальна назва семантично залежних сполучень слів, які не продукуються в мовленні (як схожі з ними синтаксичні словосполучення й речення), а відтворюються в ньому у соціально закріпленому за ними стійкому співвідношенні смислового змісту і певного лексико-граматичного складу [4].

Взагалі в мові існують словосполучення двох типів: словосполучення з незалежним значенням кожного слова (синій костюм); словосполучення з залежним значенням кожного слова (залишити з носом).

Смисл таких словосполучень уявляє собою не просту суму слів, що входять до нього, а їх “похідні”. Словосполучення “залишається з носом” по смислу означає невдачу. Значення окремих слів у цьому словосполученні (“залишається”, “ніс”) ніби розщеплюється в значенні цілого.

За своїм походженням фразеологічний матеріал може бути поділено на декілька груп: прислів’я та приказки: “ні кола, ні двора”, “справа в шляпі”, “пальці в рот не клади”, “каші маслом не зіпсуєш”; біблейські та євангельські вислови: “труба ієрихонська”, “метати бісер перед свинями”, “око за око, зуб за зуб”; античні вислови: “нить Аріадни”, “пожинати лаври”, “дамоклів меч”, “ахілесова п’ята”; фразеологізми професійного походження: “бити байдики”, “звести нанівець”, “потрапити впросак”; іномовні вислови, що використовуються в оригіналі або в перекладі: “або пан, або пропав”.

Відмінними ознаками фразеологізмів є стійкість значень, цілісність та метафоричність. Метафоричний образний характер міститься в понятті фразеологічної ідіоматичності. Передаючи абстрактне через конкретне фразеологізми виступають мов би формою рефлексії позамовної дійсності. Вони породжені потребою у виразних засобах комунікації – вербального вираження почуттів, емоційних оцінок, способів емоційного впливу, яскравих і влучних характеристик предметів, явищ. О.О.Потебня висунув положення про “згущення думки”, при якому смисл цілого тексту

Аналіз останніх досліджень. Проблему європейських цінностей в освіті та концептуальних підходів до формування цінностей громадянського суспільства розглядають такі українські автори, як Рябов С.Г., Тараненко І.Г., Сухомлинський О.В., Чорна К.І. та ін. Важливим сьогодні залишається розкриття тих можливостей, які дозволяють сучасній школі інтегруватись до європейського простору, а разом з цим відповідати тим стандартам якості, що ставить перед собою світова та європейська освітянська спільнота [1-7].

У запровадженні європейського виміру українські освітяни пішли від створення концепції європейського виміру для України [2] до розробки інтегрованих курсів з проблем вивчення європейських студій та визначення шляхів включення у предмети та предметні галузі компонентів знань про Європу та європейські цінності. Окрім того, вітчизняні педагоги спрямували зусилля на запровадження різноманітних інноваційних форм та методів навчання та виховання, що є формою реалізації європейського виміру та сприяє формуванню тих компетентностей та їх компонентів, що необхідні сучасному європейському громадянинові.

У період трансформаційних процесів у світі ми є свідками таких явищ, як поляризація суспільства, порушення прав людини, торгівля людьми, дитяча праця, інші соціальні загрози. Все це накладає свій відбиток на освіту, життя та розвиток молоді в нашій країні та ставить перед освітянами нові завдання. Для України, як держави, що знаходиться геополітично на перехресті європейських доріг, особливо важливим є стабільний та поступовий розвиток, подолання різноманітних економічних, соціальних, політичних криз та створення необхідних умов для прогресу. Особливо важливим фактором є розвиток інтеграційних процесів у всіх сферах та галузях, досягнення світових стандартів, які є показником якості та демократичних перетворень у суспільстві.

Сьогодні майже все прогресивне людство повертає свої погляди на “стару добру Європу”, шукаючи саме там відповіді на питання обговорення та дотримання стандартів суспільного життя. Багато в чому освітні європейські стандарти відображають ті ідеали, що ставить перед собою прогресивне людство. Освітні системи європейських країн сьогодні орієнтуються на пріоритети, що їх визначає європейський вимір в освіті.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з 90-х років набуло популярності явище так званої європеїзації навчальних програм, яке перш за все покликане гарантувати дотримання освітніх стандартів і яке спричинило важливі зміни у змісті навчальних планів та програм країн Європи.

Сучасні навчальні програми, плани та навчально-методичні матеріали з європейської тематики у країнах Європи базуються на концепції європейського виміру в освіті, яка розвинулась на початку 90-х років, хоча знання про Європу в багатьох країнах східної та західної Європи були традиційно частиною навчальних програм з багатьох шкільних предметів: історії, географії, іноземних мов, предметів естетичного циклу, громадянської освіти та гуманітарних наук. Сучасні європейські освітні

стандарти, навчальні програми, підручники запроваджують все більший комплекс понять про Європу.

Однак, ідея європейського виміру сьогодні не може бути лімітована специфічними рамками освітніх предметів. Європейський вимір в освіті не є спеціальним шкільним предметом, а є, освітньою орієнтацією в сучасній освіті. Цей термін означає знання традицій, культури, мови, соціально-економічного становища європейських країн. Це поняття також включає визнання культурної різноманітності, культурної спадщини, громадянських цінностей, плюралістичної демократії. Окрім того, спілкування на різних мовах є невід'ємною частиною європейського виміру. Спілкування в різних площинах на локальному та міжнародному рівнях всіх учасників навчального процесу за допомогою найсучасніших засобів (Інтернет, листування електронною поштою, обміни інформацією, спільні мультимедійні проекти тощо) також забезпечують підтримку європейського виміру в дії.

Конкретне впровадження змісту європейської освіти є результатом трьох фундаментальних принципів, яких удержується європейська педагогічна громада: впровадження міжнародних стандартів освіти; освіта на основі спільних культурних цінностей, що базуються на європейських традиціях; освіта толерантності, поваги до різності, співробітництва, поваги прав людини та фундаментальних свобод, та розвиток можливостей для життя в демократичному суспільстві.

Європейська тематика у змісті шкільної освіти багатьох європейських країн ефективно запроваджується шляхом залучення учнів та вчителів у численні програми Євросоюзу та Ради Європи. Особливістю східноєвропейських країн є те, що, оскільки ці країни не так давно вступили до Євросоюзу, європейська тематика тут потребує залучення більших зусиль та ресурсів, ніж в західноєвропейських країнах. Окрім того, у східноєвропейських країнах зміна навчальних програм в сторону європейського виміру потребує значних коштів для відповідної перепідготовки педагогічних кадрів, певної перебудови ланки вищої освіти та низки адміністративних заходів.

За даними інформаційної освітньої мережі EURYDICE (http://www.eurydice.org) [5] європейський вимір сьогодні впроваджується в більш ніж 30 країнах (Австрія, Бельгія, Болгарія, Велика Британія, Греція, Данія, Естонія, Італія, Ірландія, Ісландія, Іспанія, Кіпр, Латвія, Ліхтенштейн, Литва, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Португалія, Польща, Румунія, Швеція, Словаччина, Словенія, Фінляндія, Угорщина, Франція, Чехія).

Слід зупинитись на класифікації загальноприйнятих моделей, що існують у навчальних програмах при реалізації освіти, які пропонують, наприклад, польські педагоги:

1. ***Монодисциплінарна модель*** (однопредметна), або лінійна модель, передбачає вивчення Європи через такі навчальні дисципліни як історія, географія, суспільні дисципліни, іноземні мови, рідна мова, естетичне виховання (пластика/музика).

використовувати як дидактичний матеріал при вдосконаленні техніки читання, виробленні літературної вимови. Нарешті, вони становлять суттєвий елемент розвитку мовлення і мислення [3].

Аналіз досліджень. Впродовж довгого часу питанням розвитку і навчання дітей мовлення приділялась велика увага і в педагогічній теорії та методиці (А.Арушанова, Г.Бавикіна, А.Богуш, М.Вашуленко, Н.Гавриш, В.Гербова, А.Іваненко, М.Коніна, В.Коник, К.Крутій, Н.Кудикіна, Н.Луцан, Г.Леушина, Ю.Ляховська, І.Непомняща, Н.Савєльєва, Є.Струніна, Ф.Сохін, Є.Тихєєва, А.Усова, О.Ушакова та ін.).

Мета статті: зробити лінгвістичний та літературознавчий аналіз фольклорних творів різних жанрів.

Виклад основного матеріалу. Із скоромовками і загадками діти ознайомлюються ще в дошкільному віці. Скоромовки вводяться як елемент вироблення орфоепічних норм, як засіб розвитку дихання, від якого залежить виразність читання і декламування. Скоромовку прочитують кілька разів: мовчки для ознайомлення; вголос – для колективної роботи над усвідомленням змісту. Спочатку читають повільно, щоб усі звуки називалися правильно, потім швидше, щоб подумати над правильним диханням, і, нарешті, максимально швидко – це вже весела гра, у якій кожен намагається не збитися і не зіпсувати скоромовку [5].

Враховуючи позитивну роль скоромовок у навчанні молодших школярів, слід розширювати застосування їх у навчальному процесі, не обмежуючись лише тими зразками скоромовок, що представлені у читанках.

Загадка – це мальовничий опис предметів, який треба впізнати, відгадати. Для першокласників читання загадок і прислів'їв – не тільки засіб розвитку мислення, а й предмет дидактичних вправ. Так, у роботі з шестилітками загадку "Що за диво прилетіло – поле зразу почорніло? Не живий, а помагаю, замість тисячі лопат я копати землю рад" можна використати для вироблення правильної вимови, а також для вироблення навички "читати" розділові знаки. Як дидактичну вправу на вироблення правильної вимоги звука [дж] доцільно застосовувати прислів'я "Раді люди літу, бджола – цвіту".

Над загадками і прислів'ями корисно працювати як на уроках пояснення нового матеріалу, так і на уроках узагальнення опрацьованого. Помилково вважати, що оскільки загадки і прислів'я у читанках розміщені після текстів художніх творів і нарисів, то й залучати їх до аналізу слід по завершенні роботи над ними. Зміст і форми прислів'їв різноманітні, а тому дають змогу звертатися до них на уроках опрацювання різних жанрів. [Чому б, наприклад, не почати роботу над віршем Д.Павличка "Нічний гість" із загадки "Влітку сіренький, взимку біленький, довгі вуха має, швидко в ліс стрибає". Здається, що такий варіант переходу до вивчення нового матеріалу цілком прийнятий, педагогічно виправданий.] У ньому – елемент гри, зацікавленості і тематичної підготовки до слухання тексту поезії [3].

Загадкою "Язика не має, а розуму навчає" і прислів'ям "Книжка

представлений у даній статті, вказує на те, що глибинно-психологічна тенденція до психологічної смерті може маскуватися тенденцією до життя та виявлятися у вірі в потойбічне життя, душу тощо.

Summary

The article is devoted the review of scientific conceptions in relation to the problem of the philosophical-religious understanding of the phenomenon of psychological death. An author accents attention on том, that through religion the desire of unity will be realized with a libido object, and also on том, that sources of religious faith are in Edipov's complex. Intercommunication between fear of death is set a religious faith. This approach, presented in this article, shows that an in-psychological tendency to psychological death can mask a tendency to life and expressed in a faith in the another world, soul etc.

Література

1. Балашов Л. Е. Жизнь, смерть бессмертие. – М.: 1996 – 96 с.
2. Моуді Р. Життя після смерті. // Всесвіт. – 1992. – № 1.
3. Мордовцева Т.В. Идея смерти в культурфилософской ретроспективе. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001. – 120 с.
4. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
5. Психология смерти умирания: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. – Мн.: Харвест, 1998. – 656 с.
6. Романец В.А Жизнь и смерть в научном религиозном истолковании. – К.: Здоровье, 1989. – 184 с.
7. Хайдеггер М. Время и бытие. – М., 1993. – 144 с.
8. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. – М.: Эксмо; Харьков: Фолио, 2005. – 864 с.
9. Яценко Т. С.,. Чобітько М. Г, Доцевич Т.І. Малюнок у психокорекцій ній роботі психолога-практика. – Черкаси БРАМА, 2003. – 216 с.
10. Яценко Т.С.Проблема змісту несвідомого в процесі психокорекції // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць. – Вип.8. – Львів: Сполом, 2002.– С.39-56.

Подано до редакції 14.01.2006

УДК 371

ЛІНГВІСТИЧНИЙ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ АНАЛІЗ ФОЛЬКЛОРНИХ ТВОРІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ

Кот Тамара Олексіївна
старший викладач кафедри української філології
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Актуальність проблеми визначається сучасними концепціями розбудови освіти в Україні у напрямку забезпечення всебічного розвитку особистості, а також державними вимогами та концептуальними положеннями щодо мовної освіти громадян України, реалізація яких має забезпечити вільне володіння всіма громадянами державною українською мовою. Методика початкового навчання не передбачає окремих уроків для опрацювання малих фольклорних жанрів, таких як загадки, прислів'я, скоромовки тощо. Вони вводяться в тканину уроку як супровідний матеріал, хоч і важливий, необхідний для роботи з молодшими школярами. Загадки, прислів'я, скоромовки та інші фольклорні жанри урізноманітнюють прийоми навчальної роботи. Вони вносяться до навчального процесу елементи гри, що психічно виправдано в навчанні дітей 6-10 років. Їх слід

2. ***Мультидисциплінарна модель*** – коли європейська освіта реалізується одночасно за допомогою декількох шкільних предметів.

3. ***Інтердисциплінарна модель*** – європейська освіта забезпечується логічним та послідовним запровадженням міжпредметних тем. Тобто є наскрізною [7].

Застосування даних моделей може залежати від різних чинників, серед яких – очікування учнів, освітня політика локальної влади, освітні інституції та школи.

Основні поняття ідеї європейської освіти реалізуються у таких напрямах:

- **освіта про Європу** (початкові знання про Європу з урахування перспективи на глобальному та локальному рівнях);
- **освіта в Європі** (навчання початковим вмінням, що необхідні молодим європейцям, використання досвіду);
- **освіта для Європи** (підготовка молоді до життя в об'єднаній Європі, вміння контактувати та співробітничати з іншими європейцями).

Ці напрями стали основоположними для всіх освітніх систем, що сьогодні зорієнтовані на європейську інтеграцію.

Успіх становлення України в європейському просторі залежить від того, як система освіти реагує на потреби суспільства сьогодення. Адже сучасна українська освіта поставила перед собою мету сприяти розвиткові демократичної культури, формуванню, необхідних для проживання у європейському співтоваристві компетентностей, набуттю необхідних для цього політико-правових та соціально-економічних знань. Пріоритети загальноєвропейської освіти полягають у наданні молодому поколінню знань про спільну європейську спадщину та практичних умінь адаптуватись до життя і навчання в різних країнах Європи, бути мобільними, соціально здібними, здатними до комунікації та захисту своїх прав.

Сьогодні варто розглянути пропозиції, що вже декілька років здійснюють українські освітяни завдяки проекту, започаткованого Міжнародним фондом „Відродження" „Європейські студії для шкіл" у галузі створення концепції та впровадження європейського виміру для України.

Метою освіти для європейського виміру України є поширення комплексних знань про Європу, які необхідні на сучасному етапі громадянину України для існування в європейському співтоваристві та створення на їхній основі відповідного інтегрованого курсу, його впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи. До головних завдань належить визначення змісту освіти для європейського виміру України на основі ґрунтовного аналізу та узагальнення існуючого європейського досвіду; розробка навчальної програми курсу "Європейські студії" та створення відповідного навчально-методичного забезпечення. Важливим завданням є надання школярам знань про європейські демократичні здобутки та особливості становлення демократичного суспільства в Україні; створення умов для набуття молодим поколінням

позитивного європейського досвіду, демократичної поведінки та комунікативної взаємодії; формування необхідних компетентностей, сприяння становленню активної позиції молоді щодо реалізації ідеалів та цінностей розвитку демократичного суспільства в Україні, Європі, світі.

За основу створення змістового наповнення запропонованого курсу „Європейські студії" [1] було взято такі принципи, як гуманізм, демократичність, науковість, практична спрямованість, наступність та безперервність, полікультурність та інтегрований підхід.

Змістове наповнення поняття європейського виміру є особливо важливим для сучасної української освіти. Саме тому для формування поняття європейського виміру важливо розробити таку систему інтегрованих знань, у процесі оволодіння якими створюються умови для формування та розвитку в особистості ціннісних орієнтацій та умінь, необхідних для життєдіяльності в сучасному європейському співтоваристві.

Зміст повинен базуватися на основних цінностях та ідеях європейського демократичного суспільства: права людини, рівність, мир, соціальна справедливість, демократія, свободи, безпека громадян, взаємозалежність, плюралізм, культурне розмаїття, відкритість, відповідальність, партнерство, повага до навколишнього середовища. Саме таких завдань та принципів дотримувалась робоча група проекту «Європейські студії для шкіл», яка протягом 2003-2005 рр. розробила та розпочала впровадження інтегрованого курсу «Європейські студії» в українські школи.

Курс «Європейські студії», що було розроблено за підтримки МФВ та Міністерства освіти і науки, Академії педагогічних наук, поклав в основу такі основні чинники, як освіта для демократії; інтеркультурна освіта; навчання протягом життя та навчання в загальноєвропейському контексті; оволодіння новою інформацією та новими комунікаційними технологіями; транснаціональна кооперація в галузі європейської освіти.

Особливо важливими є форми та методи інтегрування знань про Європу у навчальні програми та загалом у навчально-виховний процес. Очевидним сьогодні є те, що традиційні форми та методи впровадження знань з їх класичними прийомами притаманні характеру викладання базових предметних галузей. Водночас нові підходи та загал нових, інноваційних форм навчання на сучасному етапі мають особливе значення. Дуже важливим є застосування нових підходів до викладання матеріалу про Європу. Адже сучасний прогрес суспільства зумовлює нове ставлення до методів, засобів та форм навчання.

Провідну роль відіграють інформаційні та комунікаційні технології, нові інтерактивні форми навчання. Гармонійне поєднання існуючих підходів до застосування всього дидактичного комплексу передової педагогічної думки може гарантувати максимальний успіх у процесі запровадження цікавих та нових інтегрованих курсів. У наш час існує досить багатий арсенал вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо застосування різних способів та варіантів впровадження інтегрованих знань

значущої особи знайти досить важко або неможливо. Це відбувається тому, що місце лібідного об'єкту є непорушним. Бог виступає заміщуючим, компенсуючим об'єктом лібідіозних потягів та бажань суб'єкта, своєрідною сублімацією (спрямування енергії на свій духовний потенціал). Актуальні ж об'єкти виявляються не гідними для суб'єкта у порівнянні з вищім божеством (Богом) віра у якого несе психокорекційну функцію – створює враження психологічної захищеності [10].

На думку дослідниці через релігійну віру реалізується бажане єднання з лібідним об'єктом. Таким чином, віра виконує захисну функцію, оскільки дає змогу єднання на високому духовному рівні, що позбавлений гріховності. Для релігії характерною є наявність сильного почуття провини та готовність до страждань як єдиного можливого шляху зняття тягаря провини [10].

Душевні страждання, які спричинені психологічною травмою, є тотожними психологічній смерті: особистість помирає як носій чуттєвості, життєлюбності [9]. Психіка рятується від психологічної травми шляхом відступу від реальності. Одним із прикладів такого „відступу від реальності" може слугувати віра в релігійне божество. Т. Яценко вказує на те, що тенденція до смерті може маскуватися вираженою життєлюбністю, і мати вираження у вірі в потойбічне життя, реінкарнацію тощо.

Висновки та перспективи дослідження. Таким чином здійснивши огляд методичних та теоретичних джерел ми дійшли висновку, що психіка суб'єкта рятується від психологічної травми шляхом відступу від реальності прикладом чого є релігійна віра. Глибинно-психологічні витоки релігійної віри беруть початок з Едіпового комплексу, так через релігійну віру реалізується інфантильне бажання єднання з лібідним об'єктом. Перспективою подальшого дослідження є вивчення категорії психологічної смерті в ракурсі глибинної психології.

Резюме

Статья посвящена обзору научных концепций относительно проблемы философско-религиозного понимания феномена психологической смерти. Автор акцентирует внимание на том, что через религию реализуется желание единения с либидным объектом, а также на том, что истоки религиозной веры находятся в Едиповом комплексе. Устанавливается взаимосвязь между страхом смерти и религиозной верой. Психодинамический подход, представленный в данной статье, показывает, что глубинно-психологическая тенденция к психологической смерти может маскироваться тенденцией к жизни и выражаться в вере в потусторонний мир, душу т. д.

Резюме

Стаття присвячена огляду наукових концепцій відносно проблеми філософсько-релігійного розуміння феномену психологічної смерті. Автор акцентує увагу на тому, що через релігійну віру реалізується бажання єднання з лібідним об'єктом, та на тому, що витоки релігійної віри знаходяться в Едіповому комплексі. Встановлюється взаємозв'язок між страхом смерті та релігійною вірою. Психодинамічний підхід

висловлює дві точки зору. Одна з них указує на те, що смерть – це зникнення нашої свідомості назавжди, а в іншій зазначається, що частина людського єства продовжує жити тоді, коли фізичне тіло перестає функціонувати і повністю руйнується [2].

Проблема життя та смерті відображена у вітчизняній філософії в роботах Д. Мережковського, С.Франка [6].

На думку Д. Мережковського, бог помер у людстві, але, разом з тим, він помер і в окремій людині. Філософ пояснює це тим, що кожний відчуває потребу у вирішенні релігійних питань. Релігійні відчуття розглядаються

Д. Мережковським як вища межа, що властива тільки людині, яка усвідомлює неминучість смерті. За основу буття автор вважає любов та смерть, які на його думку є найважливішими феноменами життя. Сенс людського існування філософ вбачає в тому, що смерть, яка знищує особистість, знищує любов – єдиний для людини сенс життя [6, с.122].

На думку С.Франка, без релігії в житті людини з'являється відчуття самотності. Філософ вважає, що метою життя є гармонія, а без віри для людини вона недосяжна. С.Франк зазначає те, що релігія і наука є спорідненими між собою, релігія має більші можливості ніж наука[6, с.122].

З. Фрейд, який приділяв багато уваги вивченню витоків релігійної віри, констатував, що витоки релігійної свідомості знаходяться у тотемізмі. У праці „Тотем і табу" психоаналітик наголошував на тому, що багатьом архаїчним народам притаманне амбівалентне ставлення до тотему: обожнювання, шанування, та водночас принесення його в жертву. Пояснення цього парадоксу З. Фрейд знаходить в універсальному феномені Едіпового комплексу, обґрунтовуючи це так: «Брати-вигнанці з'єдналися, вбили та з'їли батька, чим поклали кінець батьківській орді. Впродовж років почуття ненависті до батька зникло, натомість з'явилася туга за ним, що знайшла вираження у створенні образу богів» [8, с.398]. Вчений наголошував, що бог є ні ким іншим, як ідеалізованим батьком, і як тільки авторитет батька нівелюється, люди втрачають віру [8, с.266]. У роботі „По той бік принципу задоволення", З. Фрейд зазначав про існування двох інстинктивних сил (тенденція до збереження життя, та тенденція до знищення, руйнування). Він стверджував, що ці потяги перебувають у взаємозв'язку: наближують організм до смерті, вступаючи в конфлікт з інстинктом самозбереження [8]. Таким чином, розуміння сутності релігійної віри вимагає акцентування уваги на існуванні двох суперечностей: прагнення організму до життя, та, в той же час – до смерті, які інтегруються у феномені віри

Практика групової роботи за методом АСПН Т. Яценко [9;10] довела, що релігійна віра є формою заміщення лібідного об'єкта. Лібідне притяжіння суб'єкта заміщується об'єктом, що є подібним до первинного за окремою психологічною ознакою. В наслідок цього актуалізується тенденція повтору у стосунках з оточуючими значущих переживань, незалежно від їх емоційного забарвлення. Об'єкт, який би був подібний до

про Європу. Це й окремий навчальний предмет або курс за вибором; інтегровані, міжпредметні форми роботи; позакласна та позашкільна діяльність; елемент роботи шкільних клубів та об'єднань; органів шкільного та студентського самоврядування; елемент, що впроваджується засобами інформаційних та комунікаційних технологій тощо.

Важливим є те, щоб впровадження європейського виміру та знань про Європу відбувалось шляхом застосування інтерактивних педагогічних технологій. Водночас слід зазначити, що важливо поєднувати сучасну систему педагогічних прийомів, методів та організаційних форм впровадження знань, серед яких – навчальні дискусії, семінари, групова робота, "мозкова атака", "фокус-групи", ситуаційно-рольові ігри, самостійна робота з літературними та іншими джерелами інформації, підготовка доповідей, рефератів, написання есе.

Оскільки європейські компетентності, що покладені в основу громадянських цінностей та громадянської участі молоді, є гарантом подальшого самостійного життя в суспільстві, запровадження інтегрованого курсу „Європейські студії" розширює можливості для реалізації таких понять, як „соціалізація", „когнітивна поведінка", „ціннісна орієнтація", „адаптація до нових соціальних умов", „самореалізація", вміння навчатись упродовж життя.

Висновки. Враховуючи позитивний досвід вітчизняних та зарубіжних фахівців, при включенні курсу „Європейські студії" до змісту освіти загальноосвітньої школи доцільно використати інтегрований підхід, який є найбільш адекватним, не вимагає додаткового навчального часу і створює умови для педагогічної творчості.

Необхідно підкреслити, що європейський вимір не обмежується лише змістовим наповненням навчальних програм. Педагогам необхідно усвідомлювати й те, що це поняття передбачає реалізацію арсеналу інструментів моніторингу якості освіти, відповідної підготовки кадрів та ін. чинників, що відповідають європейським міжнародним нормам. Саме тому українська освіта потребує створення прозорих, ефективних механізмів реалізації європейського виміру в освітянську практику.

Наприкінці варто зазначити, що враховуючи жорсткі вимоги ринку праці, суспільні виклики, нагальною стає проблема формування активного життєвого самовизначення сучасної молодої людини, її здатності до побудови власної життєвої траєкторії. Формування активної життєвої позиції молоді у поєднанні з розумінням спільної європейської належності – одне з найважливіших завдань освіти для європейського виміру України сьогодні. Тільки завдяки бажанню освітян, шкільних вчителів можливо сьогодні запровадження європейського виміру в освіту молодого покоління, формування необхідних компетентностей для життя в Україні як сучасній розвиненій європейській державі.

Резюме

В статье раскрываются основные подходы к реализации понятия европейского измерения, особенности направлений формирования содержания европейского образования в разных странах, в том числе и в

Украине. Автор анализирует принципы и подходы разных стран к реализации европейского измерения. Также статья раскрывает последние разработки украинских педагогов в области реализации курса „Европейские студии для школ".

Summary

This article deals with the main tendencies in realization of European Dimension in education in different countries, as well as in Ukraine. The author analyses different countries approaches to the European Dimension realization. Also the author recovers the last Ukrainian works in the field of European Studies for Schools implementation in Ukraine.

Резюме

У статті розкриваються основні підходи до реалізації поняття європейського виміру, особливості напрямів формування змісту європейської освіти у різних країнах, зокрема й в Україні. Автор аналізує принципи та підходи різних країн, до реалізації європейського виміру. Також стаття розкриває останні розробки українських педагогів у галузі реалізації курсу „Європейські студії для шкіл".

Література

1. Бицюра Ю, Васильєва О., Комаров Ю. та ін.. Європейські студії. Навчальний посібник для учнів 8-12 класів. – Київ 2004. – 147 с.

2. Кобернік С.Г., Кузьмина Н.Ю., Овчарук О.В., Тараненко І.Г. та ін. Концепція змісту освіти для європейського виміру України. – Інформаційний бюлетень Проекту Міжнародного фонду „Відродження" „Навчальний курс „Європейські студії для шкіл", грудень 2002. – 15 с.

3. Овчарук О.В. Європейські програми та рекомендації ради Європи – новий вимір освітнього простору// Газ. Завуч. Вид-во "Шкільний світ" – №29(143) (жовтень 2002). – с.2-3.

4. Овчарук О.В. Європейський вимір в освіті за рубежем// Газ. «Освіта України», 22 жовтня 2002. – №. 84 (380) – с.14-15

5. Сторінка інформаційної освітньої мережі EURYDICE - http://www.eurydice.org

6. Тоффлер Е. Третя хвиля. – К.: Вид. дім "Всесвіт", 2000. – 480 с.

7. Sielatycki. M. Pakiet Edukacijny Europa na co dzien (podrenchnik ucznia). – CODN, 1997.

Подано до редакції 15.02.2006

УДК 371.13:93/94

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ФОРМ

Овчинникова Марина Вікторівна
кандидат педагогічних наук, доцент, начальник НДРС
Топка Роман Володимирович
кандидат історичних наук, завідувач кафедри історії і правознавства
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Приєднання України до Болонського процесу ставить перед вищими навчальними закладами завдання підготовки кваліфікованого спеціаліста, конкурентноспроможного на ринку праці. Однією з рис такого фахівця є вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Ці вміння формуються в процесі навчання шляхом використання різноманітних форм, методів та засобів навчання. Використання активних та інтерактивних методів для реалізації мети навчання студентів є одним з безумовних пріоритетів, а для цього необхідно задіяти весь комплекс психолого-педагогічних та соціологічних

зумовило актуалізацію проблеми помирання в ракурсі привабливості потойбічного буття. Підтвердженням цього слугує іконографія тих часів, у якій сприймання смерті відображалося як позитивна сторона людського буття. В сюжетах іконопису з'являються мотиви „Танців Смерті", в яких зображено нескінченний танок, де чергуються мертві та живі. Психологічне пояснення даного феномена ми знаходимо в роботах З. Фрейда, який визначає ідентифікацію як одну з форм психологічного захисту. Таким чином, середньовічна людина шляхом ототожнення себе з померлим. намагалася знизити відчуття тривоги за власне існування. Такому ототожненню сприяли середньовічні уявлення про існування небесного раю та реального життя як втілення пекла [3].

На припущення Р. Декарта, душа оживляє мертве тіло. Тілесна оболонка може існувати без душі, якщо тілесний механізм не зазнав ушкоджень. Життєдіяльність тіла без душі здійснюється за допомогою „тваринних духів", які мають матеріальну природу, а саме – рефлекторний механізм. Душа та тіло, за Декартом, мало відрізняються одне від одного, тому що обидва керуються пристрастями [6, с.16].

Для XVIII століття характерним є нова філософія буття і смерті.

Гегель заявляв, що „все, що народилося, повинно загинути". Він вбачав у смерті сутність життя і початок того, що повинно прийти [6, с.15]. На думку Гегеля, людина усвідомлює себе вільною тільки під час ризику: тільки тоді людина розуміє мету свого існування. Філософ робить висновок, що життя людини це самогубство, яке постійно відтягується [6].

На думку А. Шопенгауера, людина самотня в навколишньому світі. Життя людини наповнене стражданням у результаті постійної боротьби за існування, в якому немає сенсу, оскільки кінцем життя є смерть. Дослідник вважав, що світ, який заснований на стихійній "волі до життя", не гідний самого себе, тому що є роздроблення на безліч "маленьких прагнень", кожне з яких претендує на самообожнювання [5].

За Ф. Ніцше, смерть є не аморфним поняттям, а каталізатором дії: „Мені доставляє щастя жити в цьому лабіринті вуличок, потреб, голосів: скільки насолоди, нетерпіння, ненаситності, скільки людей, які прагнуть до життя, і сп'янінь життям виявляється тут з кожною миттю! Однак незабаром настане такий спокій для всіх цих галасливих, живучих, бажаючих життя людей! Подивіться, як крокує за кожним з вас його тінь, його темний супутник" [5, с.16].

М. Хайдеггер вважав, що смерть – це єдина можливість для людини, бо вона не має вибору. Провідною ідеєю філософії М. Хайдеггера є те, що усвідомлення власного кінця присутнє в кожному моменті людського життя ще до дійсної біологічної смерті [7].

На думку американського філософа та психолога Р. Моуді, будь яке зіткнення зі смертю наштовхує нас на думку про власну смерть. Думки та згадки про смерть можуть психологічно наближати людину до відчуття скінченності життя. За словами Р. Моуді, „коли ми говоримо про смерть, то мусимо зважати на соціальні табу, тому що смерть лежить поза нашим свідомим досвідом" [2, с.223]. У своїй роботі «Життя після смерті» вчений

схожості сну та смерті також наголошував Сократ. На думку філософа, античне розуміння післясмертного буття представлялося як існування двох видів: темного підземелля Гадеса та райських полів Елізімума на Острові Блаженних [3].

Однією з провідних ідей того періоду була „концепція часу" Платона, яка полягала у філософському розумінні ідеї безсмертя душі – колообертy речей та подій, який обумовлює вічність та лад Всесвіту [3].

Учення Аристотеля про смерть та безсмертя стосується розуміння скінченності та нескінченності світу. В трактаті „Про душу" Аристотель стверджує, що життя пов'язане з активною формою, існування яка започатковує пасивну (мертву) природу матерії [5, с.15].

У класичному античному розумінні проблема життя і смерті визначалася волею бога. Прихильники епікуризму, стоїцизму, скептицизму, неоплатонізму вважали людину іграшкою долі і припускалися думки, що перспективою людського існування є смерть. У контексті подолання страху смерті Епікур пропонував людині у процесі життя привчати себе до думки, що смерть не має до неї ніякого відношення. Філософ підтверджує свою точку зору тим, що коли ми існуємо, смерть ще не є присутньою, а коли смерть присутня, тоді ми не існуємо [3].

На думку Сенеки, смерть є не знищення життя, а його трансформація. Філософ розуміє смерть як зворотній процес, момент колообертy речей [1].

У результаті дослідження поглядів античних філософів можна констатувати, що проблема смерті є однією з головних аспектів філософського пізнання. Антична людина намагалася пояснити власний страх смерті у контексті визнання душі, яка живе вічно. З психологічної точки зору ми можемо припустити, що процес примирення з думкою про смерть у ракурсі античних поглядів є тотожними омертвінню власних емоцій, які пов'язані зі страхом смерті.

Філософія епохи середньовіччя піднімала питання культу смерті. Страх вважався одним з ключових елементів самосвідомості особистості та страхом перед Божим Судом. Саме на цю концепцію спиралася християнська ідеологія.

Августин визначав смерть як процес особистого помирання, який починається з народження та усвідомлення смертності інших людей. У творах Августина «Град Божий» та «Град земний» наголошується, що істина і неправда, добро і зло, життя і смерть є антиномічними поняттями. На думку філософа, мета людського існування полягає у подоланні скінченності життя, пошуку шляху вічності, що позбавляє людину від страждань [5].

Середньовічна цивілізація сформувалася під впливом християнського „мистецтва помирання", яке виступало девізом буття, сутність його полягала в тому що воно знецінювало всі людські задоволення і стверджувало, що лише шляхом усвідомлення власної смертності людина здатна сприймати життя як цінність.

На нашу думку, культурні особливості народної свідомості епохи середньовіччя характеризують негативно-емоційний відтінок того часу, що

засобів, які безпосередньо мають сприяти розв'язанню даної проблеми, ігрові форми тощо. Ігрові форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів є однією зі складових особистісно-орієнтованих технологій навчання, використання яких дозволяє студенту не тільки навчитися, але і розкритися як особистості. З використанням ігрових методів „школа пам'яті" поступово стає „школою мислення" [1]. Крім того, ігрові методи дозволяють активізувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів на заняттях з методики викладання історії тощо.

Аналіз останніх досліджень. Питання організації самостійної роботи, її методичного забезпечення розглядаються у дослідженнях П. Підкасистого, А. Олексюка, В. Козакова та ін. Прогресивні технології навчання досліджували В. Безпалько, Г. Селевко [3], О. Падалка, О. Пєхота [2] та ін. Впровадження методів активного навчання розглянуто П. Щербанем, В. Рибальським, Ю. Бабанським та ін. Ігрові форми навчання у підготовці майбутніх спеціалістів вивчали Д. Ельконін, К. Чернуха-Гадзецька, М. Скрипник [1], В. Трайнев [4], Л. Іваненко, В. Рибальський, В. Бурков, М. Бернштейн, А. Брушлінський. Дослідження К. Платонова, Т. Кудрявцева, С. Рубінштейна та ін. присвячені становленню та розвитку особистості, а реалізацію творчого потенціалу особистості вивчали С. Сисоєва, Н. Крилова та ін.

Однак, проблему формування умінь і навичок самостійно вчитися повністю не вичерпано і вона потребує подальшого дослідження. Соціальні умови, які постійно змінюються, обумовлюють необхідність пошуку і розроблення ефективних умов, методів і засобів формування у студентів вміння самостійно вчитися, зокрема впливу ігрових методів на формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності у майбутніх вчителів історії.

Мета статті: обґрунтування теоретичних основ формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності у студентів-істориків засобами ігрових форм у процесі вивчення методики навчання історії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання інтерактивних методів навчання у підготовці майбутніх викладачів історії у вищих навчальних закладах зумовлено соціальним замовленням. Імітаційно-ігровий підхід до організації навчальної роботи студентів має великі можливості для формування творчої особистості фахівця, а використання дидактичних ігор з методики викладання історії саме передбачає створення оптимальних умов для самостійного оволодіння навчальним матеріалом, забезпечує позитивну мотивацію, професійну спрямованість, формує вміння самостійно вчитися та самостійно організовувати практичну діяльність.

У процесі дослідження виявлено такі рівні сформованості самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів: репродуктивний, частково-пошуковий і творчий (Т. Ільїна, О. Савченко, Т. Шамова). З поняттям самостійної навчально-пізнавальної діяльності пов'язано поняття "уміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності". Сутність і взаємозв'язок понять "знання", "навички", "вміння" дозволяють вважати вміння утворенням вищого порядку, ніж навичка, і визначать знання та навички як

основу формування вмінь (О. Леонтьєв, С. Максименко, К. Платонов). Уміння – це свідомо регульований процес, який відбувається як у стандартних, так і нестандартних умовах. На основі виявлення взаємозв'язку знань, навичок та вмінь і узагальнення різних підходів до розуміння сутності самостійної навчально-пізнавальної діяльності вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності визначено як властивість особистості, яка ґрунтується на раніше засвоєних знаннях і набутих навичках та визначає готовність студента успішно самостійно діяти за фахом.

Уміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності, яки є своєрідним відображенням структури діяльності (К. Платонов), мають таку структуру: єдність чотирьох взаємопов'язаних компонентів – мотиваційного, орієнтаційного, операційного та результативного. Уміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності мають такі рівні сформованості: низький (репродуктивний), середній (реконструктивний), високий (творчий).

Одним із засобів формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів є саме самостійна робота студентів, основою якої в умовах підготовки студента є мислення, яке є головною передумовою досвіду самостійної навчально-пізнавальної діяльності. А, в свою чергу, основою розвитку мислення, необхідного для засвоєння знань, умінь і навичок, є діяльність (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Б. Кедров, С. Рубінштейн). Основна мета самостійної роботи студентів – формування відповідних знань, умінь та навичок. Уміння передбачає використання уявлень, знань, навичок, адекватних діяльності, розподіл уваги, а також універсальні навички сприймання, мислення, самоконтролю та регулювання процесу діяльності. З позицій викладача вміння необхідно розглядати як об'єкт контролю, а їх сформованість – як підсумок педагогічної діяльності.

Сучасні наукові дослідження довели, що одним із перспективних шляхів вдосконалення підготовки майбутніх педагогів є впровадження інтерактивних форм та методів навчання, ігрових, тощо (В. Трайнєв, В. Сластьонін, Л. Матросова). Використання традиційної методики при вивченні дисциплін методичного циклу недостатньо, частіше воно веде до формального засвоєння знань, до відсутності вмінь використовувати їх у розв'язанні завдань професійної діяльності.

Формування вмінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності здійснюється протягом усього курсу навчання особистості: у школі, внз. Однак досвід та констатуючий експеримент доводить, що ці вміння у студентів найчастіше не сформовані, або сформовані на недостатньому рівні. Тому викладачі фундаментальних та спеціальних дисциплін в умовах внз повинні приділяти увагу формуванню у студентів цієї якості особистості.

У своїй практичній педагогічній діяльності вчитель історії найчастіше користується певним відомим алгоритмом підготовки до уроку та його проведення: постановка мети уроку; побудова плану уроку; створення

І.Зязюна, Н.Ничкало. – Ченстохова -Київ, 2003. – № 4. – С.137-152.
Подано до редакції 25.01.2006

УДК 159. 964

ФІЛОСОФСЬКО-РЕЛІГІЙНА СУТНІСТЬ КАТЕГОРІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СМЕРТІ

Калашник Ілона Вікторівна
аспірант кафедри практичної психології
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. Проблема смерті досліджувалася в різних наукових галузях, однією з яких є філософія. Звернення саме до філософського аспекту смерті обумовлюється історичним феноменом виникнення уявлення про смерть та потойбічне життя, що є цікавим у ракурсі нашого дослідження. Дослідження сутності категорії психологічної смерті у філософсько-релігійному аспекті дозволить нам з'ясувати глибинно-психологічні витоки вивчаємої проблеми та її вплив на психіку суб'єкта.

Аналіз останніх публікацій. Досліджувана проблема висвітлюється в працях Т.Мордоцева, В. Романеця, М. Хайдеггера, Р. Моуді, А. Сузнеля, Л. Балашова, З. Фрейда, Т. Яценко.

Метою статті є огляд теоретичних джерел з проблеми вивчення психологічної смерті.

Виклад основного матеріалу. У контексті досліджуваної проблеми ми звертаємося до генезису розвитку філософської думки з проблем смерті, оскільки філософія як наука у процесі свого становлення нерідко спиралася на міфологічні уявлення, особливо під час вирішення проблеми життя та смерті. На думку К. Юнга, саме з античного періоду формується колективне несвідоме, яке виражається на рівні міфів у персоніфікованих образах Танатоса, Аїда, Персефони та ін. [3].

Під час вивчення літературних джерел ми звернули увагу на те, що філософські ідеї з часом трансформуються та змішуються з релігійними уявленнями. Прикладом цього може слугувати формування есхатологічних ідей. Есхатологія – релігійне учення про кінець історії та кінцеву долю світу. Згідно з цією концепцією, історія підкорюється меті, яка визначена богом. У деяких християнських течіях (адвентисти, п'ятидесятники, баптисти) есхатологія є основою всього віроучення.

У філософському словнику стверджується, що смерть людини є не скільки природнім, стільки соціальним феноменом, який вимагає раціонального сприйняття й осмислення [4, с.625]. Таким чином проблема смерті у філософії висвітлюється у ракурсі душевних страждань, коли суб'єкт помирає як носій чуттєвості життєлюбності.

У процесі дослідження античної міфології нами було з'ясовано, що найбільш оформлені думки про смерть з'являються із виникненням релігійного вірування. Наприклад, у стародавній Греції вважалося, що в божественному пантеоні, де кожний бог ніс відповідальність за власне „ремесло", існували боги, які контролювали народження та смерть. Розуміння процесу помирання в античності ототожнювалося зі сном. На

Резюме

У статті розглядається й обґрунтовується феномен статики й динаміки психіки в контексті психодинамічного підходу до розуміння психіки. Досліджується детермінація формування статичності (ітеративності, повторюваності) у психіці суб'єкта як усталеної тенденції психіки,, яка визначається глибинно-психологічними механізмами (едипів комплекс, базові психологічні захисти) і є взаємопов'язаною з динамікою психіки.

Резюме

В статье рассматривается и обосновывается феномен статики и динамики в контексте психодинамического похода к пониманию психики. Исследуется детерминация формирования статичности (итеративности, повторяемости) в психике субъекта как стабилизированной тенденции, которая определяется глубинно-психологическими механизмами (Эдипов комплекс, базовые психологические защиты) во взаимосвязи с динамикой психики.

Summary

In the article examined and grounded the phenomenon of static's and dynamics in the context of hike to understanding of psyche. Determination of forming of static is probed in the psyche of subject as stabilized tendency which is determined in-psychological mechanisms (Edip's complex, base psychological defence) in intercommunication with the dynamics of psyche.

Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Прогресс, 1995. – 296 с.
2. Анохін П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – 320 с.
3. Аугустинавичюте А. Модель информационного метаболизма // Соционика, ментология и психология личности. – 1995. – № 1. – С. 4-10.
4. Берталанфи Л. Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем. – М., 1969. – С.23-82.
5. Бессознательное: природа, функции и методы исследования / Под общ. ред. А.С. Прангишвили, А.С.Шерозия, Ф.В.Бассина. – Изд-во "Мецниераба", Тбилиси, 1985. – Т. 1.
6. Бехтерев В.М. Объективная психология. – М.: Наука, 1991. – 480 с.
7. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. – М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.
8. Психоаналитические термины и понятия: Словарь / Под ред. Барнесса Э. Мура, Бернарда Д. Файна. – М.: Класс, 2000. – 304 с.
9. Психологія XXI століття: Підручник для вузів / Під ред. В. Н. Дружиніна. М.: 2003. – С. 25.
10. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2003. – 976 с.
11. Физический энциклопедический словарь / Под ред. А.М.Прохорова и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 928 с.
12. Философский энциклопедический словарь / Под ред. С.С.Аверцева и др. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
13. Фрейд З. Я и Оно // Психология бессознательного. – М: Просвещение, 1990. – С. 425-440.
14. Юнг К. Г. Аналитическая психология. Глоссарий. – СПб.: Кентавр, 1994. – 136 с.
15. Яценко Т. С., Чобітько М. Г., Доцевич Т. І. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків). – Черкаси: Брама, 2003. – 216 с.
16. Яценко Т. С. Особливості внутрішньої динаміки психіки // Професійна освіта: педагогіка і психологія / Польсько-український журнал за ред. Т.Левовицького, І.Вільш,

конспекту (моделі) уроку; проведення уроку; аналіз досягнення мети та аналіз одержаних результатів. Виконання усіх цих завдань забезпечується високим рівнем сформованості вмінь професійної діяльності, а в період навчання – самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

При визначенні необхідної та достатньої сукупності вмінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності у майбутнього вчителя історії слід виходити з його професіограми. У майбутніх вчителів історії повинні бути сформовані: 1) уміння відшукати необхідну наукову та методичну інформацію; 2) уміння самостійно працювати з науковою та методичною інформацією; 3) уміння самостійної перероблення інформації; 4) уміння самостійно розв'язувати методичні завдання; 5) прагнення до більш поглибленого вивчення навчального матеріалу; 6) прагнення до самоосвіти.

У процесі дослідження динаміки, визначення ефективності впливу ігрових занять на процес формування вмінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності у студентів, об'єктивної оцінки його результатів було виділено показники, а також якісну та кількісну оцінки рівнів сформованості цих умінь у майбутніх вчителів історії.

На констатуючому етапі відповідно до показників рівнів сформованості визначено загальний стан сформованості вмінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів-істориків 4 та 5 курсів при вивченні методики викладання історії. А саме, вміння самостійної роботи з навчальною літературою, рівень умінь самостійного розв'язування задач методичного характеру, загальний рівень інтересу до більш поглибленого вивчення методики викладання історії та самоосвіти. Одержані дані свідчать про те, що регулярно, систематично, та самостійно працюють з науковою та методичною літературою лише 24,3%, 34,3% студентів мають уміння самостійної роботи з навчальною та методичною літературою і 11,2% – прагнуть до більш поглибленого вивчення навчального матеріалу та самоосвіти. Одержані результати переконливо доводять необхідність цілеспрямованого формування вмінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності у майбутніх вчителів історії протягом усього навчання, у процесі вивчення методики історії тощо.

Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності студентів-істориків ми здійснювали у процесі ігрових занять, в яких використовували навчальні дидактичні ігри (елементі гри або повну ігрову ситуацію). Навчальна дидактична гра – спеціально організоване управління, яке інтегрує професійну діяльність майбутнього викладача, спрямоване на формування і відпрацювання його професійних умінь і навичок. У процесі заняття можна використовувати декілька пов'язаних між собою дидактичних ігор, які виконують такі функції: навчальну; розважальну; комунікативну; релаксаційну; психологічну; розвивальну; виховну [4]. Крім того, студенти-історики у процесі проведення занять з методики викладання історії з використанням ігрових форм залучаються до діяльності, адекватної до потреб їхньої майбутньої професійної діяльності, засвоюють відповідні зразки та взірці.

У процесі проведення ігрових занять, як і при використанні групових

форм організації навчально-пізнавальної діяльності, активізується навчально-пізнавальна діяльність студентів, інтенсифікується циркуляція інформації, здійснюється більш глибоке її осмислення студентами. Крім того, процес навчання наближається до умов реальної практичної педагогічної діяльності, що дозволяє частково компенсувати недоліки традиційного навчання.

У процесі дослідження ми розглядали систему формування вмінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів історії як підсистему в ієрархії систем професійно-педагогічної підготовки, яка має відповідні мету, зміст, методи, форми, засоби, результат. Мета є системоутворюючим компонентом системи. Відповідно до мети, змісту та результатів вивчення курсу методики викладання історії було визначено методи, форми, засоби підготовки, в яких значна увага приділялась використанню ігрових форм проведення занять.

Використання ігрових форм організації навчально-пізнавальної діяльності крім того, необхідно для вирішення суперечності між фронтальним характером роботи викладача та індивідуальним характером засвоєння знань, формування вмінь та навичок студентами. При застосуванні ігрових форм навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з методики історії необхідно враховувати такі умови: зміст, ступінь складності, характер навчального матеріалу (за способом навчальної діяльності); характер форм організації навчально-пізнавальної діяльності, їхнього поєднання та взаємодії; типологію груп студентів, яку визначають на основі рівня їх підготовленості, особливостей навчально-пізнавальної діяльності, а також їхніх педагогічних здібностей; наявність у студентів досвіду самостійної роботи, роботи в парах та в групах; матеріальну базу; емоційно-психологічний стан групи, викладача й окремих студентів.

У адаптованому комплексі ігрових занять професійної спрямованості ігри було використано на таких етапах: теоретичний, навчально-моделюючий, контрольно-корекційний.

На теоретичному етапі сутність самостійної навчально-пізнавальної діяльності полягає в опрацюванні відповідного теоретичного матеріалу (лекції, науково-методична література, складання планів-конспектів вивченого матеріалу). Таким чином, на даному етапі відбувається мотивація навчальної діяльності студентів, а також формування вмінь самостійної роботи з літературою, вміння орієнтуватися в інформації, вдосконалення вміння раціонального відбору та аналізу інформації. На навчально-моделюючому етапі процес формування комплексних вмінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності здійснюється на основі сформованих знань в процесі рефлексії шляхом перенесення їх в нестандартні методичні ситуації та розв’язання їх під час моделювання на ігрових заняттях. Контрольно-корекційний етап спрямований на перевірку та корекцію сформованих вмінь у стандартних і нестандартних умовах.

У процесі дослідження забезпечено виконання педагогічних умов ефективного впливу ігрових форм на вміння самостійної навчально-

спрямованості потягу, що призводить до капсулювання нереалізованої енергії. Її зміст витісняється і зберігає незмінною тенденцію до реалізації у поведінці в символічній формі: блокування активності, відчуття власної неспроможності (меншовартості), і як наслідок - уникнення соціально значущої діяльності й спілкування "на близькій дистанції", відбувається порушення не лише семантичного аспекту самоусвідомлення, але й емоційного забарвлення рефлексії [15, с.27]. Саме *характер фіксації, згідно з психодинамічною теорією, зумовлює сталість, незмінність глибинних цінностей*, об'єктивування яких в процесі психокорекції сприяє послабленню енергетичної сили внутрішніх суперечливих тенденцій психіки. Фіксація, детермінована едіповою ситуацією характеризується травматичністю, емотивністю та впливає на розвиток захисної системи в її динамічних проявах. Інфантильна фіксація лібідо на одному з батьків (як правило, за ознакою психологічної сили, домінування у сім’ї) *закріплюється на рівні усталеного механізму*. На поведінковому рівні це обумовлює ситуацію постійного пошуку нових партнерів, взаємини з якими набувають деструктивної циклічності, завершуючись невдачею (феномен хибного кола). Це екстраполюється на інші сфери взаємовідносин при незмінному (статичному) збереженні провідної суперечності. Прикладом може слугувати неможливість підтримки подружніх стосунків, або ж неможливість професійної реалізації при наявності необхідних потенційних складових. Саме ця повторюваність і засвідчує статику.

Якщо звернутися до конкретики, то едіпова ситуація формує такі статичні характеристики: почуття неповноцінності у дитини (що об’єктивно породжується її фізичною недосконалістю і соціальною незрілістю, а також системою виховних впливів батьків); амбівалентні почуття до батьків, їх стосунків і до самої себе; внутрішнє “злиття” з окремими психологічними рисами батьків, що стабілізується в процесі життя й обумовлює фатальну доленосність не лише поведінкових патернів, а й внутрішніх відчуттів суб’єкта у актуальній ситуації спілкування, яка є віддаленою від первинної лібідної ситуації; стійку суперечність між прагненнями й бажаннями суб’єкта та засобами їх досягнення. Усвідомлення суб’єктом повторюваності, стереотипності поведінки (непродуктивних, ірраціональних дій) та характеру інфантильних фіксацій нівелює стабілізовану внутрішню суперечність, пов’язану з едіповим притяжінням, сприяє динаміці особистісних змін у напрямку гармонізації особистості.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що переживання суб’єктом едіпової залежності, що знаходить вираження у базових психологічних захистах, впливає на створення певних *статичних програм,* які спрямовані на реалізацію інфантильних цінностей всупереч просоціальним цінностям особи. При цьому статика й динаміка у психіці є взаємообумовленими, взаємопов’язаними і визначаються, зокрема, як тенденції до певної активності. Пізнання єдності статики й динаміки психіки може бути забезпечено шляхом опосередкованого пізнання, в груповому психокорекційному процесі.

собою, уживаються, не знімаючи одна одну. Статичність психіки визначає особистісну проблематику суб'єкта, адже інфантильна фіксація знаходить вираження в сталості тенденцій поводження на тлі варіативності поведінки в її конкретних формах, покликаних адаптувати суб'єкта до соціуму (ситуативні форми захисту).

В основі формування статичних характеристик психіки є *витіснені змісти,* пов'язані з лібідіозними притяжіннями до близьких людей та інтроєкція стосунків платонічного характеру з близькими людьми [16]. Як відомо з вікової психології, перший досвід емоційного контакту дитина отримує у батьківській сім'ї. Проте поза увагою психологів часто залишається той факт, що "стосунки дитини з обома батьками навантажені первинними лібідними тяжіннями едіпового порядку, прояв яких у поведінці різних осіб є неповторним, індивідуальним" [15, с.78]. Факт забування ранніх переживань З.Фрейд розцінював як доказ їх травматичності для суб'єкта. Подолання ж едіпового комплексу, на думку А.Фрейд, не означає його руйнації: енергія лібідо витісняється й латентно обумовлює формування механізмів психіки. Сам інцестуозний потяг, як стверджує Т.Яценко, не усвідомлюється суб'єктом, натомість існує бажання ніжного контакту з лібідними об'єктами, що пов'язано з ранніми емоційними переживаннями. Дієвість едіпового комплексу зумовлена тим, що він уводить інстанцію заборони, яка перешкоджає доступу до природнього задоволення лібідних бажань і перетворює у *нерозривну єдність* бажання і закон [16]. У зв'язку з необхідністю нівелювання напруження психічної системи через недосяжність неусвідомлюваної мети (єднання з лібідним об'єктом) відбувається символічне заміщення її "в ірреальній сфері" (інтроекція рис лібідного об'єкта). Оскільки витіснена енергетика зберігає свою імперативну силу, зберігається і натиск внутрішніх неусвідомлюваних бажань, що переносяться з первинного лібідного об'єкту на заміщуючи об'єкти (оточення). При цьому зберігається тенденція неможливості підтримання конструктивних стосунків з людьми (тенденція до психологічної імпотенції та психологічної смерті).

На поведінковому рівні суб'єкт немовби приречений на драматичні повтори, усталені переживання тих або інших емоційно-навантажливих станів, що спричиняються неусвідомленими заміщеннями, перенесеннями, проекціями. Інфантильна фіксація на поведінковому рівні знаходить вираження також в сталості тенденцій, що визначають певні форми поведінки і слугують адаптації до соціуму (ситуативні форми захисту). Завдяки фіксації енергії суб'єкт *незмінно* залишається амбівалентно прив'язаним до об'єкту лібідо, а значить, до більш ранньої стадії розвитку. У ситуації обтяженості едіповою залежністю суб'єкт не має змоги свідомо відмовитися від притяжіння до близької людини, оскільки воно складалося поза його вольовим рішенням і пов'язане з динамікою психічної енергетики. Остання нейтралізується внаслідок витіснень та формування стабілізованих внутрішніх суперечностей [16]. Едіпова ситуація, на думку Т.Яценко, незмінно пов'язана *з усіченням потужної енергетичної*

пізнавальної діяльності у студентів-істориків, для цього використовувалась система формування вмінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами ігрових форм навчання. До цих умов ми зараховуємо: розвиток мотивації навчальної діяльності студентів; професійно зорієнтований зміст ігрових форм навчання; диференційоване використання ігрових занять з урахуванням рівня підготовленості студентів; забезпечення розвитку ініціативності, самостійності та творчості студентів; налагодження партнерської взаємодії та співробітництва студентів-учасників гри.

За результатами вивчення курсу педагогіки студенти мають знання стосовно теоретичних основ цієї науки, але формування вмінь та навичок професійної діяльності ще не відбувається. Під час вивчення курсу методики викладання історії студенти не тільки отримують основні знання курсу, але й отримують вміння розв'язувати різноманітні методичні завдання, в яких формується професійна спрямованість, розвивається пам'ять та уява, творче мислення.

Відповідно до класифікації [1] в процесі дослідження нами було використано інформаційні, пізнавальні, мотиваційні та регулятивні, інтерактивні методи навчання. Інформаційні ігри ми використовували на етапі закріплення теоретичних знань (гра „Хвилина мого життя", „Мандруємо разом"). При проведенні цих ігор студенти в процесі групової роботи узагальнювали та систематизували теоретичний матеріал, який вивчали самостійно або на лекціях.

У процесі використання пізнавальних ігор, мета яких отримання нових знань, їх систематизації, та творчого вдосконалення професійних вмінь і навичок студентами на навчально-моделюючому етапі було складено словнички педагогічних та методичних термінів за відповідними темами (гра „Від А до Я"), використано ділові ігри „Портрет ідеального учителя", „Урок майбутнього", „Контроль якості навчання", „Самостійна робота студентів", „Модель спеціаліста – майбутнього вчителя історії" та інші.

Мотиваційні ігри („Мої очікування", „Інтерв'ю", „3:2:1") використовувалися на всіх етапах як на початку заняття, так і під кінець.

Саме по собі використання ігрових занять не гарантує підвищення ефективності навчальної діяльності студентів.

Таким чином, на основі вищезазначеного можна зробити **висновок**, що у процесі використання ігрових форм навчання формування вмінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності буде ефективнішим за таких педагогічних умов: наявність мотивації навчальної діяльності студентів; професійно зорієнтована спрямованість змісту ігрових форм навчання; використання ігрових занять з урахуванням рівня підготовленості студентів; партнерської взаємодії та співробітництва студентів-учасників гри; забезпечення розвитку ініціативності, самостійності та творчості студентів.

Резюме

В статье рассматриваются теоретические основы формирования

самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов-историков в процессе изучения курса методики преподавания истории с использованием возможностей игровых форм организации обучения.

Ключевые слова: самостоятельная учебно-познавательная деятельность, игровые формы, умения и навыки самостоятельной работы.

Резюме

У статті розглядаються теоретичні основи формування самостійної учбово-пізнавальної діяльності студентів-істориків у процесі вивчання курсу методики викладання історії з використанням можливостей ігрових форм організації навчання.

Ключові слова: самостійна навчально-пізнавальна діяльність, ігрові форми, уміння й навички самостійної роботи.

Summary

Theoretical bases of formation of individual educational and cognitive activity of students of Department of History during the study of course “Method of teaching of history” with usage of game-based forms of teaching are considered in the article.

Key words: individual educational and cognitive, game-based forms, skills of individual work.

Література

1. Ігри дорослих: інтерактивні методи навчання / Упоряд. Л. Галіціна. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
2. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. – М.: Издательский дом «Дашков и К»: МАН ИПТ, 2002. – 360 с.

Подано до редакції 07.02.2006

УДК 371.8„3774”

РОЛЬ ВІЛЬНОГО ЧАСУ В СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ

Пішун Сергій Григорович
доцент Сумської філії
Харківський Національний університет внутрішніх справ

Постановка проблеми. Важливе місце в житті молоді займає вільний час. Він – один із важливих засобів формування особистості молодої людини. Вільний час безпосередньо впливає на виробничо-трудову сферу, бо в його умовах найбільш сприятливо відбуваються рекреаційно-відтворювальні процеси, які знімають інтенсивні фізичні, інтелектуальні, психічні навантаження.

Зміст дозвілля завжди розкривається в конкретних видах діяльності. Деякі дослідження нараховують в сьогоденному дозвіллі до 400 таких видів і форм. Вони можуть тривати вдома чи в громадських місцях, самостійно або під керівництвом спеціалістів, але щоразу повинні, знижувати фізичне, психічне та емоційне навантаження і водночас стимулювати подальший розвиток особистості.

Виховний потенціал дозвілля виявляється тоді, коли не заповнюється

новоутворена психічна локальність зберігає попередній «неусвідомлюваний запис», або ж відбувається перетворення, зміна попереднього стану? [13]. За твердженням сучасного дослідника А.Аугустинавичюте, *статика й динаміка є елементарним способом реагування психіки на ті або інші подразники* [3].

Здобутки глибинної психології доводять, що зміст магістральних стереотипів поведінки (захисних тенденцій психіки) упродовж усього життя суб’єкта визначає суб’єктивна (емоційна) значущість події чи переживання в інфантильний період розвитку, яка лежить в основі витіснених глибинних фіксацій. Такі стереотипи утворюються шляхом інтеграції несвідомих інфантильних спонук та соціальних обмежень, що втілюються у свідомий (контролюючий) початок суб’єкта.

Відповідно до психодинамічної теорії, розроблюваної Т.Яценко, статика і динаміка психіки існують у нерозривній єдності і визначаються як тенденції: не буває «чистої» статики, є усталена і незмінна тенденція до певної активності. Формування статичні тенденції психіки визначаються як ітеративні, повторювані, що підлягає виявленню шляхом поздовжнього аналізу у груповому психокорекційному процесі. Глибинний рівень статичності пов'язаний з фіксаціями едіпового порядку, яка у свою чергу ґрунтується на базальній суперечності між принципом реального та принципом задоволення. Саме *статичні характеристики, що пов’язані з фіксаціями в інфантильний період розвитку суб'єкта, мають вияв в інваріантних її характеристиках*. Останні задаються функціональними особливостями несвідомої сфери: поза часом, статтю й простором, стверджує Т.Яценко [16].

Статичні аспекти психіки знаходять вираження в системі базових захистів, що обслуговують інфантильні тенденції, а саме – в «логіці несвідомого». Остання може бути пізнаною лише емпіричним шляхом, у взаємозв'язку з логікою свідомості. Протиріччя двох логік (логіки свідомості й «іншої логіки» - логіки несвідомого) визначає стабілізоване внутрішнє протиріччя психіки. Логіка несвідомого виражає єдність статики й динаміки, що має вив у мимовільній активності суб’єкта. Інваріантні її характеристики презентують зміст несвідомого. Пережиті травми спричиняють капсулювання енергії, яке є не лише усталеним, незмінним, а й пульсуючим, динамічним за послідовністю спрямованості нереалізованої енергії та потребою «вийти на зовні», що виявляється у заміщеннях, компенсації та ін. Саме в цьому моменті випукло презентоване єднання статики й динаміки у психіці. Периферійні захисти, які слугують адаптації до соціуму, пов’язані з динамікою як такою, адже адаптація передбачає лабільність та динаміку особистісних змін суб’єкта. Статика у психіці виявляється через незмінну готовність до певної активності, дії на основі внутрішньо-обумовлених закономірностей і на основі стимулу, подібного до первинного, раннього переживання едіпового порядку, на основі якого формувалися фіксації. Окрім того, форми психологічних захистів є усталеними (раціоналізація, проекція), проте це питання потребує окремого дослідження. Таким чином, статика й динаміка у психіці взаємодіють між

установки у регуляції динаміки психічного процесу. Нас цікавить передусім теорія установки Д.Узнадзе. який розумів її як особливу сферу реальності, так і особливу форму модифікації психіки, цілісний динамічний стан, що відповідає структурі об'єктивної ситуації. Він наголошував, що установка після своєї реалізації у поведінці для задоволення потреби змінюється на іншу, нову, пов'язану із задоволенням нової потреби. При цьому попередня установка не зникає безслідно, а латентно фіксується, утворюючи фіксовану установку. Остання є причиною виникнення ілюзій [5, с.107].

У психоаналізі застосовується термін **"імаго"** (яке формується у дитячому віці під впливом батьківського виховання і ставлення до дитини) на позначення певної схеми, програми, стійкого стереотипу, пов'язаного з призмою очікувань і почуттів відносно інших людей, що може знаходити вираження, наприклад, в стабілізованих уявленнях про між особистісні стосунки та сімейне життя.

Як видно із вище представлених досліджень, статика і динаміка, будучи взаємодоповнюючими поняттями, пов'язані з цілісністю і системністю психіки. Ще К.Юнг стверджував, що *динамічне прагнення психіки до збереження цілісності* запобігає можливості одній з її сторін (інтравертованої або екстравертованої) підпорядкувати собі іншу. У своїх роботах він відмічає, що на відміну від Фрейда, який "займався лише об'єктивною стороною", розглядаючи психічні процеси як статичні, вважає за необхідне зосередити увагу на термінах динаміки і взаємозв'язку [14, с.75]. Він наголошував на системному характері рис, образів і переживань (що вибудовуються навколо домінуючого «центрального» переживання), діючих неусвідомлювано і автономно. А.Адлер звертав увагу на динаміку формування індивідуального стилю життя, вважаючи, що людина не народжується з готовими (даними, статичними) структурами особистості, а лише з їх *праобразами (динамічними тенденціями*) [1]. Цим підкреслюється відносність статики у психіці. Л.С.Виготський, розробляючи методологію каузально-динамічного налізу, висунув гіпотезу про опосередкований характер психічних функцій. Він зосереджує свою увагу на цілісному розгляді психічних явищ, коли аналізується процес, а не предмет, розкриваються не зовнішні ознаки, а каузально-динамічні зв'язки [10, с.32].

Психоаналіз, як відомо, оперує поняттям динамічних конфліктів, що призводять до появи дефекту "Я" як *стабілізованого незмінного утворення*. Такий ефект в свою чергу призводить до нединамічного порушення психічної структури. З.Фрейд говорив, що поруч із динамічним розумінням психічних процесів слід брати до уваги і **психічну топіку** (розчленування психіки на підсистеми). Поняття ж несвідомого уже саме по собі несе певну топіку, де спостерігається співвпорядкованість підсистем психіки. Наприклад, *навколо «патогенного ядра» у психіці невротика існують певні «архіви» (спогади), що підлягають не лише хронологічному, а* ***й логічному порядку*** [7, с.521]. З.Фрейд ставив питання: якщо якийсь психічний акт перетворюється з однієї системи в іншу, має місце нова фіксація чи

чимось випадковим, а в ньому є мета, бажання і прагнення. Задоволення однієї потреби породжує іншу, нову потребу, тому зміни в сфері дозвілля повинні бути спрямовані на перехід від простих до більш складних форм потреб: від фізичних – до духовних, від індивідуальних – до суспільних, від пасивності – до активної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Вперше комплексно досліджувалися проблеми української молоді колективом соціологів Інституту соціології АН України. Разом з колективом існуючого тоді Науково-дослідного центру молодіжних проблем ЦК ЛКСМУ відомі в Україні соціологи О. Вишняк, М. Чурилов, С. Макєєв, С. Войнович та інші підготували за результатами дослідження і видали 1990 року цікаву першу монографію "Соціальний образ молоді".

Уже з 1991 р. проблеми молоді та молодіжного дозвілля в Україні починають активно вивчати В. Оссовський, Е. Головаха, Л. Яковенко, М. Головатий, Л. Виговський, Н. Прозур, В. Перебенесюк, І. Бекешкіна. Саме ці та інші вчені-соціологи, а також російські учені С. Іконнікова, Р.П. Шпакова, В. Патрушев, В. Тріодін та ін. Увели у звичний науковий побут поняття "неробочий час", "вільний час", "суспільно-необхідний вільний час".

Та все ж таки в роботах визначних вітчизняних та російських дослідників ми, на жаль, не знайшли досить повної характеристики ролі вільного часу у розвитку молодих людей.

Таким чином, основною **метою** нашої **статті** є визначення ролі вільного часу в становленні особистості студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Дозвілля в юнацькому віці повинне стати сферою, у якій відбувається процес збагнення особистістю складної науки самоврядування. Цей висновок здобуває особливу актуальність внаслідок того, що студенти нерідко під дозвіллям розуміють час, призначений тільки для відпочинку й розваг. Це стає очевидним при зіставленні навчального й дозвільного часу. Навчання й дозвілля в студентів повинні мати взаємопроникливий характер, тому що вони є основними сферами їхньої життєдіяльності. У процесі навчання в студентів пробуджуються ті або інші інтереси, які потім одержують розвиток в умовах дозвілля. У всякому разі, саме так повинно бути в ідеалі. На жаль, у реальному житті взаємозв'язок спостерігається далеко не завжди.

Негативні явища в житті суспільства великою мірою торкнулися всієї виховної роботи з підростаючим поколінням. Серйозні проблеми в організації навчально-виховного процесу в школі призвели до того, що окремі студенти приходять до коледжу без інтересу до навчання. У найкращому разі, спостерігається захопленість яким-небудь одним предметом. Відсутність у студентів систематичних знань, нерозвинена уява й інтелект, вузький кругозір – такий далеко не повний перелік вад, породжених недоліками шкільного утворення й важко піддаються виправленню. Ці недоліки, у свою чергу, як у краплі води відбиваються й у дозвіллі студентів. Воно, як правило, зводиться до розважальних форм, носить випадковий характер. Тому студент ранком не знає, що він буде

робити ввечері, але при цьому впевнений, що в години дозвілля він неодмінно повинен відпочити від навчання.

Таким чином, формування типології дозвілля студентів визначається низкою факторів як соціальної, так і психологічної властивості. Їх повний облік, проведений у ході культурно – дозвільних заходів, дозволяє більш ефективно впливати на становлення особистості молодих людей. Особливо варто враховувати сьогоднішній стан українського суспільства, в якому відбувається загострення молодіжних проблем. Зокрема, відбувся зсув ціннісних орієнтації, що виявляється у ставленні до свого місця в суспільстві, у широкому поширенні в молодіжному середовищі наркоманії, злочинності, проституції, прагматизму й інфантилізму. При цьому молодіжне дозвілля стало тим соціальним простором, на якому всі ці проблеми виявились особливо чітко й болісно.

Аналіз показує, що значна частина молоді вжилася в програму економічних і демократичних перетворень країни, вносить свій внесок у її розвиток. Система цінностей підприємницького прошарку, що розвивається, стає значущою для більшої частини підростаючого покоління. Відбувається становлення ринкових стандартів поводження (економічна незалежність і свобода дій, заповзятливість, здатність до ризику). Наступним фактором, що визначає особливості дозвілля студентів, є наявність інфраструктури культури. Індустрія дозвілля є конгломератом ділових підприємств, мета яких – виробляти і відтворювати потреби в товарах і послугах, які мають відношення до дозвілля.

Його галузі включають туризм, громадське харчування, спорт, розваги поза оселею, ігровий бізнес, шоу-бізнес, засоби інформації, магазини, книги, бази відпочинку тощо. Індустрія дозвілля прагне організувати дозвільну діяльність за жорсткими ринковими принципами, тобто будується передусім на нагромадженні продукту, а не на задоволенні потреб громадян. Тобто ринкове суспільство насправді зацікавлене не стільки в розвитку людини, скільки в максимальній реалізації товарів і послуг за максимальну ціну. І тільки в останню чергу самореалізація особистості у вільний час цікавить суспільство як можливість отримати працівника більш високого професіоналізму, здатного виробити максимальну кількість товарів і послуг.

При організації дозвілля молоді необхідний всебічний облік вікових соціально – психологічних і фізіологічних особливостей юнаків і дівчат. Юнацький вік – граничний, бо він обумовлює міру переходу особистості з об'єкта соціокультурних відносин в суб'єкт соціально-корисної діяльності. Знаходячись на порозі соціальної зрілості, молодь характеризується пошуком і відбором мети, життєвих перспектив і шляхів, засобів їх здійснення. „Абсолютна більшість молоді ще не зовсім розлучилася з багатьма "старими" цінностями і далеко не засвоїла цінності нові. Звідси – величезна еклектичність, суперечливість ціннісного світу і поведінки молоді – як індивідуального так і групового; звідси – строкатість світоглядних і політичних установок, організацій і течій, непримиренність у поглядах, нездатність до компромісу і згоди" [4, с.199].

цьому проявляється її статичність. Варіативність (динамічність) пов'язана із індивідуально-неповторними особливостями її сприйняття різними людьми й культурами - як відомо, ідея Бога по-різному трактується у різних релігіях.

У межах когнітивної психології поняття **особистісного конструкту** означає суб'єктивний оціночний еталон, *усталений характер* інтерпретації людиною оточуючого світу та життєвих подій (Дж.Келлі). Виділяють основні особистісні конструкти (стійкі, незмінні) та ситуативні (змінювані). Відповідно до досліджень Келлі, сукупність особистісних конструктів являє собою складну когнітивну систему, що виражає цілісність її елементів та складні взаємозв'язки.

Поняття **гомеостазу** виражає статику й динаміку водночас. Стверджується, що гомеостаз як психологічна стабілізована рівновага – це динаміка, бо *будь-яка статика в кінцевому рахунку є повільною, прихованою динамікою* [4]. Водночас гомеостаз є статичним, оскільки він слугує для підтримання стабільності (яка є індикатором стану організму, особистості або групи). Виділяють поняття статичного і динамічного інтелектуального гомеостазу. Ці поняття, на думку А.Субетто, відображають два типа розвитку інтелекту. Статичний інтелектуальний гомеостаз формується, якщо людина діє за стереотипами, він є *рухом до статичної, "мертвої" рівноваги, яка наступає в результаті повної стереотипізації.* Людина, схильна до статичного гомеостазу, як стверджує дослідник, є ригідною, з віком її потенціальні можливості звужуються. Динамічний інтелектуальний гомеостаз формується при наявності рефлексії і характеризується готовністю до нового досвіду, творчості, відбувається поновлення готовності до творчості. Статика і динаміка задіяна також у розвитку особистості. Як зазначає сучасний російський дослідник А.А.Рибников, людина, формуючись у складних процесах соціальної взаємодії, поєднує у собі властивості *пластичності і стійкості* [9, с.15]. У вітчизняній (російській) психології, розглядаючи особистість як інтегративне ціле, В.Бехтєрєв виділяв пасивну (статичну) й активну (динамічну) її частини.

Учення про **динамічний стереотип** І.Павлова особливо чітко виражає тісний взаємозв'язок статичних і динамічних аспектів психічного: діяльність вищої нервової системи визначає функціонування стереотипів, які задаються динамікою зовнішнього середовища. Стереотип (від грецької stereos - твердий і typos – відбиток) – це "стійка система зв'язків, що існує між вогнищами збудження і гальмування у корі головного мозку людини і вищих тварин" [10, с. 499]. Динамічний стереотип, як зазначав учений, сприяє поєднанню умовних рефлексів в цілісну систему. При цьому стереотип виражає як інертність, так і динамічність (здатність до перебудови). Паралельно з цим П.Анохін дослідив, що в організмі існують **жорсткі константи**, які допускають певні відхилення від усталеного рівня. Це так звані *пластичні константи, які є змінюваними*. Мірою пластичності відзначаються адаптивні функції живого організму [2].

Представники психодинамічної теорії наголошували на важливій ролі

одному або іншому шляху. Фізіологія функціональних систем вивчає організм як сукупність системних організацій в *їх динаміці і взаємозв'язку*, постулюючи системну організацію фізіологічних функцій. Говориться про операціональні установки і стереотипи автоматизованої поведінки, що забезпечують *спрямований і стійкий* характер її протікання [10, с.681].

У психології цікавими є висновки М.Брейтмана, який, досліджуючи конституцію тіла, стверджував, що *норма як характеристика рівноваги організму не є застиглим "каноном", стандартом, а динамічною взаємодією* внутрішніх співвідношень в системі організму. Сучасний український психолог П.Лушин в контексті теорії особистісного змінювання говорить, що умовою формування нового стабільного стану системи є хаос, умовою виникнення останнього – стабільність, упорядкованість. У загально-психологічному значенні статику й динаміку ілюструють поняття життєвого циклу і життєвого шляху: життєвий цикл виступає загальнонауковим поняттям для визначення повторюваних, *відносно інваріантних* аспектів розвитку суб'єкта, чим підкреслюється відносний характер статичності у психіці.

У філософії стверджується, що статичні закони фіксують зв'язки між явищами, що змінюються в часі, але більш повне уявлення про їхню сутність дають саме динамічні закони. Динамічність задає жорстку детермінацію тих або інших явищ, коли «причина (початковий стан) однозначно задає наслідок (наступний стан явища) [9]. Зустрічаємо також думку щодо статики відношень між причиною і наслідком на фоні динаміки процесів причинності. Остання має інтеграційну характристику у поєднанні з динамічною. Динамічність відображає внутрішній процес переходу однієї ланки причинності до іншої, що пов'язано з принципом ізоморфізму [12, с.371 – 373]. Цікаво, що іще у 18 столітті у межах філософських досліджень було розроблено вчення про статику і динаміку уявлень як первинних елементів індивідуальної душі, що знаходяться у безперервній взаємодії (І.Гербарт).

У межах релігійно-філософських досліджень нас цікавить той факт, що стереотипи сприйняття дійсності, з точки зору релігії, призводять до статичного сприйняття життя, яке є своєрідною психологічною формою смерті. Тоді людина орієнтує себе на набуті комплекси і догми, наближаючись до психологічної смерті. Динаміка ототожнюється з повною гармонією, що підкоряється загальним законам природи. При цьому ритуал, відображаючи певний спосіб життя, може слугувати як конструктивному, так і деструктивному змінюванню особистості (як у секті "Біле братство").

Якщо взяти загальнонауковий понятійний апарат, то бачимо, що окремі терміни і поняття можуть випукло презентувати взаємозв'язок динамічності і усталеності певного явища. Яскраво ілюструє взаємозв'язок статики й динаміки феномен **догми.** Догмою є доктрина, що приймається за істину без доведень, досвідного обґрунтування і практичної перевірки, на основі релігійної віри або підкорення авторитету [12, с.179]. Вона функціонує незалежно від конкретної реальності, умов, місця і часу, і в

Продовжує підвищуватися роль позасімейного спілкування, засобів масової інформації, як важливих джерел знання, цінностей, норм, цілей та поведінки. Сім'я вже не здатна забезпечити різке підвищення потреб у розширенні кола інформації та спектру безпосередніх стосунків, зростання освіти. Належність до більш широкого кола соціокультурних цінностей призводить до появи нових потреб, ціннісних орієнтацій, напрямків, пов'язаних із загальними соціальними умовами.

На побутовому рівні студентство сприймається як певний молодіжний феномен, еквівалентними рисами якого є зацікавленість, захопленість, романтичність, поривчастість, вдумливість, цілеспрямованість, активність, самопізнання, самоствердження та багато іншого. У соціальній структурі студентство за своїм станом стоїть найближче до інтелігенції, як її резерв. Це особлива соціальна група, яка формується з різних верств населення і яку характеризують особливі умови життя, праці, побуту, певний соціальний статус і морально-психологічні якості, для якої набуття знань, професійна підготовка є головним і у здебільшого єдиним заняттям. Однією з найважливіших характеристик студентського віку є активний фізичний розвиток. При цьому слід зазначити нерівномірність протікання останнього й з боку біологічних систем одного й того ж організму, і відносно різних індивідуумів одного віку, строки завершення процесів дозрівання яких так само істотно відрізняються. Як пише Б. Ананьєв: „... настання зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (цивільна), суб'єкта пізнання (розумова зрілість) і праці (працездатність) у часі не збігаються й подібна гетерохронність зрілості зберігається у всіх формаціях"[1, с.109].

Чи не найважливіший фактор реалізації себе в умовах дозвілля – спілкування.

Досліджуючи специфічні вікові особливості студентів, треба завжди мати на увазі, що людина стає особистістю тільки у процесі спілкування з іншими людьми. Потреба в спілкуванні, постійний його пошук – визначна риса юності. Розширюється і соціальний простір спілкування: студенти спілкуються в колективі, у родині, у дворі; у них виникають більш-менш стійкі зв'язки в різних соціальних і вікових групах, відбувається поглиблення міжособистісного спілкування, з'являється потреба в дружбі – особливому, чисто особистісному типі спілкування. Поряд із прагненням до емоційних контактів з іншими людьми в юнаків і дівчат виявляється потреба в самоті, що виражається в необхідності вести внутрішній діалог, тобто спілкуватися з самим собою або з яким-небудь реальним або вигаданим персонажем (літературним героєм, історичною особистістю тощо).

Потреба в спілкуванні проявляється в студентів, як би із двох сторін: безпосередньо через прагнення до емоційних контактів й опосередковано – через самоту. Міра прояву того й іншого суто індивідуальна, але відсутність кожного з них повинне сприйматися як сигнал про неблагополуччя в розвитку особистості.

Які ж основні функції спілкування в юнацькому віці?

По-перше, воно є важливим каналом інформації.

По-друге, спілкування – це вид діяльності, що значно впливає на розвиток особистості юнаків і дівчат і сприяє реалізації потреби в самоствердженні, самовизначенні, формуванні життєвої позиції.

По-третє – це вид емоційного контакту, що сприяє розвитку емоційної сторони особистості, становленню самосвідомості, особливо таких його елементів, як образ "Я", самоповага, самооцінка. „ Позитивний образ „Я" неможливий без переживання почуття радості... Єдність радості за себе і інтересу людини до себе призводить до розвитку самоповаги, почуття власної значущості"[2, с.159].

Дозвілля молоді в цілому відрізняється від дозвілля інших вікових груп. Фізична рухливість, швидка зміна настроїв, підвищена емоційність, особлива привабливість усього нового – всі ці риси, властиві молоді, визначають її схильність до пошуково – творчої, експериментально – ігрової діяльності.

На дозвілля різних молодіжних категорій великий вплив робить той соціальний статус, який юнаки й дівчата мають у суспільстві. Такі компоненти дозвілля, як його обсяг, структура, зміст дозвіллєвої діяльності багато в чому залежать від того, ким є молода людина: учнем школи, ПТУ, студентом коледжу, технікуму або вузу, молодим робочим або молодим фахівцем. Так, студенти, які прийшли в навчальний заклад, уже мають певне подання про використання вільного часу, що сформувалося в шкільні роки і цей стереотип поводження буває дуже стійким, у тому числі при його негативній спрямованості.

За своєю структурою вільний час складається з двох частин: часу дозвілля й часу найбільш піднесеної діяльності. *Дозвілля* – це сукупність занять, що виконують функцію відновлення фізичних і психічних сил людини. „Це час, що залишається у людини після реалізації усіх видів діяльності, продиктованих зовнішньою доцільністю. Інакше кажучи, дозвілля – часовий період, звільнений від обов'язкових і непорушних справ"[3, 7]. Воно містить у собі заняття, пов'язані зі споживанням культурних цінностей індивідуального, колективно – видовищного або привселюдно-видовищного характеру, а також заняття, пов'язані з відпочинком і розвагою, у тому числі – це фізично активний і пасивний відпочинок, спілкування, розвага в компанії, порожнє проведення часу, прогулянки, заняття антикультурного характеру (пияцтво, азартні ігри й ін.), випадкові заняття без цілей, бажань і потреб.

Друга частина вільного часу – *час більш піднесеної діяльності* - це сукупність занять, у процесі яких відбувається вдосконалення й розвиток особистості. До них можна віднести творчість, навчання й самоосвіта, не пов'язані із професією, заняття фізкультурою й спортом у секціях, туризм, аматорська праця з різних ремесел, а також виховання дітей, що виходить за рамки обов'язкового піклування. Всі ці заняття поєднує одна властивість – створення духовних цінностей, які можуть мати упредметнену форму, бути у вигляді акту діяльності, а також функціонувати як процес навчання, самоосвіти, виховання.

УДК 159. 9 : 371. 134

ЕДІПІВ КОМПЛЕКС ТА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ФОРМУВАННЯ СТАТИЧНИХ І ДИНАМІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПСИХІКИ

Іваненко Богдана Борисівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Черкаський національний університет ім. Б.Хмельницького

Постановка проблеми. Цілісне й системне дослідження психіки вимагає якісно нового підходу, який би дозволив пізнавати її статичні і динамічні характеристики в контексті реалізації психокорекційних завдань. Тривалий час у психологічній науці спостерігалася тенденція усічення розуміння динамічного аспекту психіки (статичні аспекти певною мірою представлені у академічній психології), про що свідчать численні стандартизовані експериментальні дослідження з їх абсолютизацією підрахунків, які начеб то покликані зафіксувати щось незмінне, об'єктивне. Такий підхід може нівелювати орієнтацію на розуміння цілісної організації психіки в її системній впорядкованості, у єдності свідомої та несвідомої сфери. Тому нині нового значення набуває пізнання феноменів статичності й динамічності як засадних характеристик функціонування психічного.

Мета статті – розглянути й обґрунтувати феномен статики й динаміки психіки в контексті психодинамічного підходу до розуміння психіки. Дослідити детермінацію формування статичності (ітеративності, повторюваності) у психіці суб'єкта як усталеної тенденції психіки,, яка визначається глибинно-психологічними механізмами (едипів комплекс, базові психологічні захисти) і є взаємопов'язаною з динамікою психіки.

Аналіз досліджень і виклад основного матеріалу. Зупинимося на дослідженнях, які дозволяють прояснити сутність статичних й динамічних феноменів. Поняття "динаміка" у загальному значенні ототожнюється з рухом як таким, дією, а статика – з нерухомістю, незмінним збереженням рівноваги певної системи. Тлумачний словник подає наступні визначення: динамічність – "насиченість рухом, інтенсивність розвитку чогось", статичність – "нерухомість, рівновага" [10, с.115]. Статика й динаміка найперше досліджуються у фізиці: вони є галузями науки, основним завданням яких є визначення особливостей руху тіла під впливом діючих на нього зовнішніх сил [11, с.159]. При цьому *хаотичність являє собою динаміку, а упорядкованість – статику*, яка існує на фоні хаотичності: не існує більшої впорядкованості, ніж у хаотичності. Хаотичні процеси викликають потужний вплив, під дією якого вибудовується новий рівень організації певної системи.

У соціології визначають поняття соціальної динаміки і статики на означення різних підходів до вивчення соціальних явищ. У межах цих досліджень О.Конт наголошував на *умовному характері розмежування статики й динаміки*, чим і підкреслюється їх стійкий взаємозв'язок. У біологічних науках зазначається, що жива система знаходиться у постійній динаміці, русі, обміні інформацією, енергією, у потоках спілкування зі світом й іншими людьми. Існує стрибкоподібний розвиток живої системи: якщо у критичний момент вплинути на клітину – вона може розвиватися по

та інтелектуальний інсайт, метод АСПН, психодинамічна теорія, глибинна психокорекція.

Резюме

В статье рассмотрены основные подходы к проблеме рефлексивного мышления в контексте несознательного; раскрыта взаимосвязь мышления субъекта с его несознательной сферой та роль несознательного в целеустремленной деятельности и психической жизни лица, в функционировании ее познавательных процессов. Собственная позиция автора определена сквозь призму психодинамической теории, ее теоретических и методологических основ.

Ключевые слова: рефлексивне мышление, сфера несознательного, установка, первичные и вторичные процессы, эмоциональный и интеллектуальный инсайт, метод АСПН, психодинамическая теория, глубинная психокоррекция.

Summary

In the article basic approaches are considered to the problem of reflection thought in the context of irresponsible; intercommunication of thought of subject is exposed with his irresponsible sphere & role irresponsible in purposeful activity and psychical life of person, in functioning of its cognitive processes. Own position of author is certain through the prism of theory, its theoretical and methodological bases.

Keywords: sphere of irresponsible, primary and second processes, emotional and intellectual, method.

Література

1. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. – Мн.: Университетское, 1990. – 214 с.
2. Гринсон Ральф Р. Техника и практика психоанализа /Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2003. – 478 с.
3. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
4. Пономарев Я.О. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
5. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
6. Психологія / За ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – 558 с.
7. Роль бессознательного в активности мышления и речи / Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – Т. 3. – С. 27-46.
8. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития / Под общ. ред. М. В. Ромашкевича. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998 – 528 с.
9. Фрейд З. Толкование сновидений. – К.: Здоров'я, 1991. – 382 с.
10. Шерозия А.Е. Психоанализ и теория неосознаваемой психологической установки: итоги и перспективы // Бессознательное: природа, функции, методы исследования / Под общ. ред. А.С. Прагнишвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассина. В 4-х т. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – Т. I. – С. 37-63.
11. Юнг К.-Г. Психологические типы / Под общ. ред. В. Зеленского. – М.: Университетская книга, 1996. – 716 с.
12. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. – Київ: Либідь, 1996. – 264 с.

Подано до редакції 04.01.2006

Вільний час є цінністю не сам по собі, а інтенсивністю його використання людиною для розвитку своєї особистості. Люди по-різному ставляться до свого вільного часу. Залежно від ставлення до вільного часу існують певні типи особистостей.

Перший тип – раціонально діяльний, організований і різнобічний. Для нього характерне прагнення до максимально корисного використання свого часу. Люди цього типу заздалегідь планують, коли й чим будуть займатися. Як правило, вони вибірково ставляться до своїх можливостей і багато чого встигають. Головна їхня якість – організованість, цілеспрямованість, розумне використання вільного часу для власного розвитку.

Другий тип – також діяльний, активний. Але, на відміну від першого, його інтереси зосереджені на одному захопленні, якому він віддає весь вільний час. Ці люди прагнуть до глибокого пізнання того, що пов'язане з їхнім захопленням, від досягнень якого випробовують задоволення. Заради улюбленого заняття вони здатні на самообмеження, багато від чого відмовляються. Це натури емоційні, захоплені, що заражають інших своєю відданістю улюбленому заняттю.

Третій тип – працівник – ентузіаст, що практично позбавлений дозвілля або має його в незначній кількості. Вільний час він присвячує своєму навчанню або основній професії, жагуче, із захопленням ставиться до роботи, який віддає вихідні й навіть канікули або відпустку.

Такі люди зустрічаються серед творчих професій. Оточуючі їх поважають, цінують за захопленість справою, але відсутність розрядки, невміння переключитися на інші види занять призводить до нервово-психічного перевантаження, стресів і втрати здоров'я. Цим людям потрібна розумна організація дозвілля відповідно до їх інтересів.

Четвертий тип відрізняється пасивністю, схильністю до домашніх форм дозвілля. Люди цього типу рідко відвідують театри, концертні зали, музеї й інші установи. Як правило, вони дивляться телепередачі, формулою їхнього дозвілля стали три „Т" – телевізори, тахта, „тапочки". Телезахоплення витісняє всі інші їхні заняття й духовно обмежують особистість, прирікаючи її на пасивність. Воно створює лише ілюзію духовного розвитку.

П'ятий тип представляють люди, які проводять своє дозвілля в компанії друзів і знайомих. Вони найбільше цінують спілкування, розмови, спільні прогулянки, виїзди за місто, із задоволенням відвідують дискотеки, атракціони, люблять різні ігри. Залишаючись на самоті, такі люди нудьгують, ледарюють.

Шостий тип – віддає перевагу „вбиванню часу". Морально виродливий, небезпечний для суспільства й навколишніх. Він не має ніяких глибоких інтересів і нахилів, часто буває агресивний, грубий, твердий, схильний до пияцтва, за яким ідуть бійки, дебоші, хуліганство й правопорушення різного ступеня важкості.

Такий типологічний підхід до використання особистістю свого вільного часу найбільше близько підходить до розгляду культури вільного часу. Тут можна виділити два аспекти: вплив на культуру особистості та

самого вільного часу. У першому аспекті вільний час пов'язане з духовною культурою. Хоча її цінності створюються в робочий час творчими людьми – інженерами, ученими, художниками в широкому значенні слова, але їхня діяльність не укладається тільки в рамки робочого часу. Крім того, у непрофесійному творчому процесі беруть участь всі, і саме у вільний час. Таким чином, воно впливає на особистість творця. Крім того, створені продукти засвоюються людьми у вільний час і сприяють розвитку особистості, формуванню її культури.

Висновки. Культура вільного часу – це особливість розвитку й освоєння культури, а також ефективність даного процесу з погляду розвитку особистості. Таким чином, при визначенні культури вільного часу важливо враховувати вільну діяльність як прояв власної активності, творчість і розвиток особистості в організованих або неорганізованих структурах, а також економію часу, що виражає соціальну ефективність його використання. Культура вільного часу – це якісний рівень його використання, що виявляється в активній творчій діяльності, спрямованій на власний розвиток особистості, через освоєння певної системи знань, цінностей, норм і зразків. Отже, метою педагогічного процесу, здійснюваного в сфері дозвілля, є робота, спрямована на розвиток у студентів такого рівня самостійності, при якому поступово відпадає необхідність у системі зовнішнього контролю з боку дорослих і на перший план виступає самоврядування дозвіллям. У результаті цього особистість здобуває потребу здійснювати цю діяльність.

Резюме

У статті визначено роль вільного часу в становленні особистості студентської молоді.

Резюме

В статьи определена роль свободного времени в становлении личности студенческой молодежи.

Summary

The role of free time in personality development of student's youth is determined in the article.

Література

1. Ананьєв Б.И. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання.. – Київ, 1998. – 202 с.
3. Воловик А., Воловик В. Педагогіка дозвілля. Харків, – 1999. – 332 с.
4. Ильинский И.М., Шаров А.В. Молодежь России: Тенденции, перспективы. – М.: Молодая гвардия, 1993. – 224 с.

Подано до редакції 07.02.2006

творчих або інтелектуальних задач [1, 4, 5].

Одним з вітчизняних напрямків, яке займалось вивченням проблеми несвідомого – є теорія неусвідомлюваної психологічної установки Д.М.Узнадзе. Але, ми вважаємо, і це відмічається в науковій літературі [7], поняття несвідомого є значно ширшим ніж поняття психологічної установки і неможливо закономірностями установки вичерпати закономірності несвідомого. Ми солідаризуємось з думкою автора, що перевага в дослідженнях лише підбірки фактів про важливість сфери несвідомого над виявленням природи та законів його активності значною мірою обумовлена специфікою даного феномену, який працює за законами „іншої логіки". Це означає, що загальноприйняті інтелектуальні засоби дослідження не є адекватними його предмету (несвідомого). Це потребує подальшого відпрацювання робочих понять щодо своєрідності природи та динаміки несвідомого [7].

Висновки. На нашу думку, теорією, в якій найбільш повно викладено внутрішня динаміка несвідомої сфери в межах цілісності психічного, є психодинамічна теорія академіка АПН України Т.С. Яценко. Саме в рамках даної теорії випукло представлено взаємозв'язок проявів суб'єкта (зокрема, мислення) з його несвідомою сферою.

Психодинамічна теорія Т.С.Яценко доповнює та розширює теорію З.Фрейда шляхом доповнення вертикальної структури психічного апарату людини горизонтальною. Якщо З. Фрейд в трикомпонентній структурі психіки відобразив антагонізм взаємозв'язків між різними психічними підструктурами „по вертикалі", то Т.С. Яценко вдалось дослідити природу лінійної енергетичної спрямованості психіки та визначити її суперечливий характер, який можна окреслити поняттям „антиномія" (єдність і єднання суперечливих тенденцій). Це відображено в „Моделі внутрішньої динаміки психіки", в основу якої покладено об'єктивування механізмів інтрасуперечностей та психодинаміки в межах внутрішньої цілісності психіки [12]. Внутрішня суперечливість психіки як цілісного системного утворення в її свідомих і несвідомих проявах визначає особливості мислення конкретного суб'єкта, психіка якого характеризується індивідуальною неповторністю. Системна впорядкованість логіки несвідомого („іншої логіки"), дозволяє визначити детермінованість мислення суб'єкта його особистісною проблематикою, простежити характер змін, що відбуваються, в мисленнєвій сфері особи в процесі глибинної психокорекції за методом АСПН.

Резюме

В статті розглянуто основні підходи до проблеми рефлексивного мислення в контексті несвідомого; розкрито взаємозв'язок мислення суб'єкта з його несвідомою сферою та роль несвідомого в цілеспрямованій діяльності та психічному житті особи, в функціонуванні її пізнавальних процесів. Власна позиція автора визначена крізь призму психодинамічної теорії, її теоретичних та методологічних основ.

Ключові слова: рефлексивне мислення, сфера несвідомого, неусвідомлюваність, установка, первинні та вторинні процеси, емоційний

Грановская та ін.).

З метою створення цілісної картини про стан визначеної проблеми є доцільним розглянути ці дослідження більш детально, зокрема перших двох груп.

Нерідко при застосуванні поняття несвідоме стосовно діяльності чи процесу авторами розуміється їх протікання за межами свідомості і усвідомлення. У зв'язку з цим можна спостерігати рядоположне застосування понять „несвідоме" і „неусвідомлене", які є пов'язаними, але не рівноцінними. Як відомо, для сфери несвідомого властива не лише неусвідомлюваність, але, і це основне, за обсягом, змістом і закономірностями функціонування вона є відмінною від сфери свідомості. Як відмічав З. Фрейд, несвідомі процеси активні, вони детермінують життя людини. Тому, ми вважаємо, є неправомірним звужувати вплив несвідомого на психічне життя особи лише до характеристики його протікання за межами свідомості.

У вітчизняній психології відкрита постановка і дослідження проблеми несвідомого представлено в науковій школі Д.М. Узнадзе. Узагальненим відображенням даної проблеми є теорія неусвідомлюваної психологічної установки. Психологія установки є психологією діяльності і особистості. В цій теорії, на думку А.Є. Шерозія, сформульовано іншу психологію несвідомого і, на відміну від фрейдизму, представлено позитивний зміст цього поняття [10].

Центральним поняттям даної теорії є „установка". Установка - попередня готовність людини до якоїсь дії, яка визначає характер протікання її поведінки та психічних процесів. Якщо фіксована установка є специфічним арсеналом готових „блоків" дій, здатних імпульсивно реалізовуватись в поведінці за наявності більш-менш не проблемних ситуацій, то первинна установка – результат роботи психіки в проблемних ситуаціях.

Установка розглядалась авторами як основний та організуючий фактор діяльності, у тому числі і інтелектуальної. Сутність відношень „установка-свідомість" розкривається через категорію об'єктивації, яка виконує функцію „набору" інформації відповідно поставленої мети.

Слід зазначити відсутність відкритої постановки і вивчення проблеми мислення з позицій класичної глибинної психології, зокрема, тих змін, що відбуваються в інтелектуальній сфері як аналітика, так і аналізанда протягом аналітичної терапії.

Низка наукових досліджень щодо несвідомих компонентів в інтелектуальній діяльності особи переважно представляють собою опис творчого або інтелектуального процесу людини і є констатацією неусвідомлюваності знаходження пошуку розв'язання задачі або винаходу. В них переважно відмічається реальність несвідомого як обов'язкового компонента у будь-якій психічній діяльності, зокрема, в інтелектуальній. Дія несвідомого, на думку авторів, полягає в латентності протікання мисленнєвого процесу суб'єкта, несподіваності виникнення думки і пов'язана з виникненням інсайту, раптового осяяння, інтуїції в розв'язання

УДК 37.015.3:377

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ-УПРАВЛІНЦЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Поважний Станіслав Федорович
доктор економічних наук, професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук України, ректор
Любчук Ольга Костянтинівна
кандидат психологічних наук, доцент
Донецький державний університет управління

Постановка проблеми. За умов ринкової економіки, для якої можуть бути характерні як кризові явища, так і загострення конкуренції, особливо актуальною стає проблема підготовки та підвищення кваліфікації керівників.

Як зазначає В.С. Лозниця**,** сьогодні на Заході приділяють велику увагу підготовці стратегічно мислячих керівників. У США такі форми, як ІБМ, «Дженерал Електрік», «Дюпон», «Дженерал Моторс», розробили і використовують спеціальні програми підготовки керівників стратегічного типу. На підготовку цього типу керівників були орієнтовані найбільші школи бізнесу при Гарвардському і Колумбійському університетах. У Франції – провідний у галузі підготовки керівних кадрів – Інститут контролю управління [3, с.8].

В Україні лише формується система підготовки професійних керівників. Але уже зараз, враховуючи кризу сучасної системи освіти в світі, яка значною мірою зумовлена вузько дисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів, слід особливу увагу звернути на необхідність фундаменталізації професійної, управлінської освіти. Людство вступило в постіндустріальний період свого розвитку, коли майже всі виробничі технології ґрунтуватимуться на так званих нанотехнологіях. До опанування нанотехнологіями професійна підготовка молоді має здійснюватися на основі фундаментальної освіти. С. Гончаренко, дійсний член АПН України, у своєму виступі на Загальних зборах АПН України в грудні 2004 року вказував на те, що фундаментальний характер освіти є одним з пріоритетів Болонського процесу… Особливо важливою є фундаменталізація професійної і технічної освіти, оскільки традиційно увага акцентувалася на спеціальній підготовці, а проблеми духовного розвитку занадто часто відходили на другий план [2, с.3].

У Західній Європі, Японії, США вже починає складатися освітня система, де школа вже орієнтується на фундаментальну освіту. В ній зростає роль природничо-наукової освіти та роль предметів гуманітарного циклу. У професійній освіті, зокрема в підготовці фахівців-управлінців, теж повинна зрости роль гуманітарних і суспільних наук, що сприяло б орієнтації професійної освіти на розвиток особистості управлінця-професіонала.

Проблематика особистості – одна із центральних проблем в психології. Важко знайти таку сферу діяльності, в якій використання

психологічних знань та методів не було б тісно пов'язане з необхідністю враховувати цілісність особистості як суб'єкта та об'єкта психологічного впливу… Як об'єкт дослідження особистість унікальна за своєю складністю. Складність ця полягає, насамперед, в тому, що в особистості пов'язані різні площини буття конкретної людини – від її тілесного буття до духовного – як живого тіла, як свідомого та активного суб'єкта, як члена суспільства [5, с.10].

Тому проблема духовного становлення особистості фахівця-управлінця в умовах навчання у вищій школі управління потребує психологічного аналізу для розробки шляхів поєднання фундаменталізації освіти з її професіоналізацією, який і є **метою статті**.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній психології виділяють сім основних підходів до вивчення особистості: психодинамічний, аналітичний, гуманістичний, когнітивний, поведінковий, діяльнісний та диспозиціональний [6, с.263].

Діяльнісна теорія особистості розробляється насамперед у вітчизняній психології. Найбільш вагомий вклад в розроблення проблеми особистості згідно з цим підходом зробили К.А Абульханова-Славська та А.В. Брушлинський. У межах діяльнісного підходу «особистість» – це свідомий суб'єкт, який займає певне положення в суспільстві та виконує соціально корисну суспільну роль [6, с.278]. Особистість формується та розвивається на протязі всього життя в тій мірі, в якій людина продовжує виконувати соціальну роль, є включеною в соціальну діяльність.

Проблема становлення особистості фахівця-управлінця розглядалася Л.М Карамушкою, Л.Д. Столяренко, В.С. Лозницею, А.В. Карповим.

Виклад основного матеріалу. Згідно Л.Д. Столяренко, менеджер – це професіонально підготовлений керівник, який володіє широкими знаннями в галузі менеджменту, економіки, права, маркетингу, психології управління, психології та етики ділового спілкування [7, с.294]. Менеджер – це особистість, тобто складна сукупність вроджених (природних) та набутих (соціальних) якостей. До біологічних якостей менеджера, що впливають на ефективність керівництва, Л.Д. Столяренко відносить: стать, вік, здоров'я, темперамент, здібності та інші.

Вплив статі менеджера на ефективність керівництва розглядається як вплив фізіологічних особливостей жіночого (чоловічого) організму на настрій, психічний стан керівника, його особливості спілкування.

Вивчення особистісних психологічних якостей, які обумовлюють ефективність керівництва, дозволило виділити наступні особливості особистості: домінантність (вміння впливати на підлеглих); впевненість у собі; емоційна врівноваженість та стресостійкість; креативність, здатність до творчого вирішення задач; високий рівень розвитку практичного інтелекту; прагнення до досягнень та заповзятливість; здатність піти на ризик; відповідальність за розв'язання проблем; незалежність, самостійність в прийнятті рішень; гнучкість поведінки в мінливих ситуаціях; товариськість, вміння спілкуватися та взаємодіяти з людьми [7, с.294-295].

несвідомого на свідомий. Дотримання основного правила психоаналізу – методу вільних асоціацій, забезпечує рух пацієнта від строгого мислення вторинного процесу в напрямку первинного. Загальною характеристикою для всіх аналітично орієнтованих технік є їх безпосередня мета – краще розуміння пацієнтом самого себе [2]. Аналітична робота супроводжується осмисленням, розумінням пацієнтом власного матеріалу, виникненням інсайту. В психологічній і психоаналітичній літературі інсайт розглядається як раптове осяяння, усвідомлення того, що відбувається, нове розуміння смислу власної діяльності [3]. Тобто інсайт, як і розуміння, є когнітивним процесом пізнання. Все це, на нашу думку дозволяє говорити про зміни і в інтелектуальній сфері пацієнта протягом аналітичної терапії. Підтвердженням цього слугує існування в психоаналізі поруч з емоційним інтелектуального інсайту. На відміну від емоційного інсайту, що призводить до змін в психіці людини, інтелектуальний інсайт сприймається в якості самосвідомості, здатний призвести до переосмислення того, що відбувається, але не призводить автоматично до бажаних змін [3]. Отже, фактично відмічались зміни в мисленнєвій діяльності особи в ході аналітичної терапії, але дана проблема окремого вивчення не отримала.

В сучасній психоаналітичній літературі наголошується на важливості розуміння еволюції свідомого та несвідомого процесу мислення [8]. Оскільки оцінка когнітивного розвитку людини є необхідною для адекватного розуміння формування Его. Ми погоджуємось з думкою автора, що ранні способи мислення можуть зберігатись та виявляти вплив на дорослого у вигляді спогадів про минуле, фантазій, бажань тощо. Їх стійкість може впливати на сприймання дорослим плинної реальності та на реакцію на нову інформацію [8].

Дослідження З. Фрейда та його послідовників визначили інтерес науковців, і не лише психоаналітично орієнтованих, до проблеми несвідомого. Це обумовило виникнення досліджень, спрямованих на вивчення психічної діяльності в її зв'язках з усвідомленням, ролі несвідомого в цілеспрямованій діяльності та душевному житті людини.

Ми вважаємо, що ці дослідження можна узагальнити за наступними підставами:

1. Першу групу складають дослідження, в яких констатується наявність несвідомих компонентів в інтелектуальній, творчій діяльності людини (А.В. Брушлинський, Я.О. Пономарьов та ін).

2. Друга група містить дослідження, спрямовані на вивчення детермінованості психічного життя та інтелектуальної діяльності людини сферою несвідомого. Дослідження цієї групи спрямовані на створення категоріального апарату та пошук методів дослідження несвідомої сфери особи (Л.І. Канчавелі, Д.М. Узнадзе та ін.). Ці дослідження проводились переважно в руслі теорії неусвідомлюваної психологічної установки.

3. Третя група досліджень має психофізіологічне спрямування. В цих працях виникнення несвідомих механізмів пов'язується з особливостями роботи головного мозку людини (І.Я. Березная, Р.М.

Але, як доводять подальші дослідження, несвідоме структуроване за власною логікою, яка є відмінною від логіки свідомого [12]. Загострення внутрішньої суперечливості психіки, в основі якої знаходиться зіткнення двох логік (свідомого і несвідомого), зумовлює виникнення особистісної проблематики суб'єкта [12] Це потребує пошуку та використання сучасних психокорекційних методів, спрямованих на встановлення відповідності первинного та вторинного процесів, результатом чого буде формування рефлексивного мислення особи.

Отже, в психоаналізі мислення людини розглядалось переважно в контексті функціонування первинних та вторинних процесів.

Значний внесок для нашого розуміння детермінованості мислення сферою несвідомого мають дослідження К.-Г. Юнга, який розглядав мислення як одну з чотирьох функцій (мислення, відчуття, інтуїція, почуття) в психології типів (інтровертному, екстравертному).

К.-Г.Юнг визначав мислення наступним чином: „Мислення є та психологічна функція, яка, дотримуючись своїх власних законів, призводить дані змісту уявлень у понятійний зв'язок [11,с.538]. Характер функціонування вищеназваних функцій, в тому числі і мислення, визначається дією установки несвідомого. Установка розглядалась як готовність психіки діяти чи реагувати в певному напрямі. Дослідник говорив відношення несвідомого до свідомого як компенсуюче, властиве для кожного типу функцій. Компенсуючий характер установки несвідомого відносно установки свідомості виражається в психічній рівновазі та полягає у набутті протилежного орієнтування установки свідомого.

Несвідоме екстравертованогоо типу зосереджує енергію на суб'єктивному моменті, тобто на потребах, прагненнях суб'єкта, які подавлені чи витіснені завдяки занадто інтровертній свідомій установці [11]. Отже, чим досконалішою є свідома екстравертна установка, тим інфантильніша та архаїчніша установка несвідомого [11,с.412]. Внаслідок розширення свідомої сфери, компенсуюча установка несвідомого перетворюється на явну опозицію. У цьому проявляється особливість несвідомих тенденцій: у міру того, як свідоме невизнання віднімає у них енергію, вони набувають деструктивного характеру і утворюють згуртовану силу, яка є протилежною свідомій установці. Саме наявність цієї сили призводить до внутрішнього конфлікту.

Дослідження ролі несвідомого в психічному житті людини представлено в наукових працях послідовників З.Фрейда у межах заснованої ним глибинної психології (К.Г.Юнг, А.Фрейд, Г.Гартманн, Е.Еріксон, К.Хорні, О.Ранк, Ш.Ференці та ін.). Їх робота була спрямована на модифікацію класичного психоаналізу, результатом чого стало виникнення таких течій як „аналітична психологія", „егопсихологія", „неофрейдизм" і багато інших, а також на вдосконалення аналітичної техніки лікування.

Результатом аналітичної терапії розглядались зміни, що відбуваються переважно на поведінковому та емоційному рівнях психіки особи внаслідок розв'язання психоневротичного конфлікту шляхом перетворення змісту

Ядром психологічної структури особистості менеджера – організаторські здібності. Крім того виділяють ще три основні підструктури: схильність до організаторської діяльності; організаційна проникливість (психологічна вибірковість – увага до взаємовідносин, здатність поставити себе на місце кожного); практична спрямованість інтелекту; психологічний такт; здатність дотримуватися міри; емоціонально-вольова дійсність (енергічність, здатність впливати на підлеглих своїм оптимізмом, бажаннями; вимогливість, здатність досягти свого, критичність, здатність виявляти та адекватно оцінювати відхилення від програми в діяльності виконавців [7, с.300].

Від рівня розвитку даних структур залежить психологічний тип менеджера і його індивідуальний стиль керівництва.

Дослідження психологічних характеристик керівників «еталонної групи» показали, що серед багатьох якостей, якими повинен бути наділений ефективний менеджер, виділяють: здатність до керування, прагнення лідерства; схильність і готовність до ризику, розвинуті вольові якості та саморегуляція; прагнення до успіху, честолюбство, домінування (самодостатність особистості); комбінаторно-прогностичний тип мислення [3, с. 16].

Згідно з В.С. Лозницею, феномен успішного керівництва залежність від своєрідності поєднання і взаємодії двох головних чинників – вроджених задатків і набутого досвіду особистості [3, с.38].

Вроджені задатки обумовлюють психічні якості, які не піддаються корекції або слабо піддаються корекції (прагнення до лідерства, схильність до ризику, темперамент, особливості відчуття). Психічні якості, які піддаються удосконаленню, це – рівень і структура інтелекту, адаптабельність, довільна пам'ять, увага. Удосконалюються психічні якості під впливом досвіду, що його набуває людина в процесі свого життя і діяльності. Набутий досвід обумовлюється сформованими управлінськими уміннями, насамперед, умінням приймати правильне і своєчасне рішення, розподіляти функції, контролювати виконання завдань.

Поведінка керівника є похідною суспільної скерованості особистості (орієнтація на суспільство), «потаємного Я», тобто орієнтації на себе (потреби, мрії, плани, приховані цілі, психологічні установки).

Три чинники – суспільна скерованість особистості, «потаємне Я», і, як наслідок, стереотипи поведінки – і складають триєдиний цілісний моноліт, який називається типом керівника.

Згідно з В.С. Лозницею, тип керівника формується під впливом наступних детермінант: політичної системи суспільства; виробничих відносин, які залежать від способу господарювання; загальнолюдських цінностей; цінностей певного суспільства (мораль, релігія, традиції тощо); психофізіологічної природи людини (проявляється в основному в потребах); національного менталітету (насамперед, склад мислення, тобто певний кут зору, зумовлений традиціями, культурою, мовою, географічним розташуванням, способом праці).

В Україні ж спеціальна підготовка професійних менеджерів лише

розпочалася, тому потрібно з певною обережністю прирівнювати поняття «керівник організації» та «менеджер організації», хоча реально вони виконують одну й ту ж функцію.

Підготовка професійних менеджерів є однією із суттєвих умов реформування нашого суспільства та входження його в міжнародний простір [8, с.21].

До менеджерів через складність діяльності висувається багато вимог.

Від сучасного менеджера потребують широкого світогляду; сміливості; активного прагнення до нового; вміння домовлятися; вміння розв'язувати ситуації, які не можуть бути традиційно проконтрольовані; розвиненої уяви; здатності передбачити неординарні можливості [4, с.197].

Проблема особистості менеджера розв'язувались у багатьох підходах і на даний час не має однозначного розв'язання.

Перші спроби розв'язання цієї проблеми були зв'язані з дослідженнями феномену лідерства, коли велися пошуки специфічних рис лідерів. Звідси й походить назва даної теорії – «теорії рис». У період розвитку «теорії рис» з'явилось багато моделей «ідеального керівника», зібраних із переліку особистісних особливостей, за якими реальний керівник губився. У деяких списках рис перелік їх нараховував до 150 особистісних особливостей. Порівняння різних переліків показало, що загальних рис в них не більше 5%.

Найчастіше вказівки були на інтелектуальний розвиток; здатність вирішувати творчі завдання; ініціативність; самостійність та інші.

Г.І. Юркевичем виявлялися психологічні детермінанти, що впливають на розвиток особистості менеджера, а також умови і фактори, які забезпечують ефективність цього процесу.

До ефективних шляхів підготовки кадрів управління слід віднести загальні принципи навчання, формування та розвитку управлінських кадрів: принцип психологічного обґрунтування системи навчання та формування кадрів; принцип орієнтування на індивідуальні особливості спеціаліста; принцип розвитку особистості менеджера; принцип проектування та моделювання управлінського розвитку; принцип планування управлінського шляху в системі управління; принцип безперервності освіти; принцип зворотнього зв'язку (періодичне оцінювання здібностей керівника, результативності його управлінської діяльності); принцип навчання в діяльності (ділові ситуації практичного спрямування, ділові ігри та ін.); принцип урахування у навчанні та підготовці управлінських кадрів елементів професійної деформації, регресивного управлінського розвитку; принцип необхідності спеціальної психологічної підготовки викладачів.

Названі принципи, згідно Г.І. Юркевичу, є вихідними в оптимізації процесу навчання, підготовки та управлінського розвитку менеджерів.

В управлінському розвитку менеджерів акцент повинен робитися на формуванні у майбутніх фахівців з управління здібностей і якостей, що притаманні спеціалістам системи управління.

Засвоєння знань і вмінь, розвиток менеджера відбувається успішно,

особистісна проблематика суб'єкта розглядається в інтрапсихічній динаміці свідомої та несвідомої сфер.

З метою з'ясування особливостей деремінованості мислення суб'єкта дією сфери несвідомого звернемось до **аналізу даної проблеми в наукових джерелах**.

Для розуміння проблеми несвідомого взагалі доцільно дати невелику історичну довідку. Поняття несвідомого з'явилось ще в давні часи та застосовувалось в працях давньогрецьких та давньоримських філософів та ораторів (Сократа, Платона). Платон вважав, що людина не шукала б того, що їй невідомо, якщо б не мала цього позасвідомо в своїй душі. Зокрема, вже давні греки, серед іншого, радили вивчати сновиди.

Початок дослідження проблеми позасвідомого було покладено роботами В. Вундта, Ф. Герберта, Фехнера. В історії філософської та психологічної думки Г. Лейбницем вперше було сформульовано концепцію позасвідомого як нижчої форми духовної діяльності. Згідно Г. Лейбниця, в розумі немає нічого, щоб не дрімало б у вигляді уявлень в темній душі.

Першим, хто виділив сферу несвідомого в структурі психічного апарату людини та розпочав її систематичне вивчення був З. Фрейд. Він показав детермінованість психічного життя людини свідомими та несвідомими потягами. Вклад З. Фрейда полягає в дослідженні першооснов та сутності сфери несвідомого за допомогою методу наукового аналізу, а також у визначенні логіки та динаміки душевних процесів. Це забезпечило розуміння і вивчення таких аспектів душевного життя особи, які є схованими та недосяжними. Як відмічає Е. Джонс, учень та автобіограф З. Фрейда, внесок засновника психоаналізу полягає не стільки в дослідженні змісту несвідомого, скільки в ствердженні про існування двох ментальних процесів: первинного та вторинного.

Тут слід більш детально зупинитись на самому понятті „первинний та вторинний процеси". В „Словнику–довіднику з психоаналізу" наводиться наступне визначення даної категорії: „Процеси первинні, вторинні – психічні процеси, що відбуваються під впливом двох систем: системи несвідомості і системи свідомості" [3].

Уявлення про первинні та вторинні процеси були введені З. Фрейдом у XIX столітті на початку формування психоаналізу. Під первинним процесом автор розумів психічний процес, який самостійно допускає система несвідомого. Цей процес сприяє проходженню подразнення та утворенню ідентичності сприймання. Характеристиками первинного процесу є ірраціональність, імпульсивність, примітивність. Ірраціональність первинного процесу полягає в відсутності логічних зв'язків між несвідомими ідеями.

Вторинний процес здійснюється під впливом системи свідомості і слугує утворенню ідентичності мислення. Якщо первинний процес, згідно З. Фрейда, співвідноситься з принципом задоволення, то вторинний – з принципом реальності. З. Фрейд співвідносив функціонування вторинних процесів, енергія яких виходить зі свідомості, з їх пристосуванням до реальності завдяки свідомій мисленнєвій діяльності людини [9].

3. Болонський процес у фактах і документах . – Київ-Тернопіль: ТДНУ, 2003. – 52 с.
4. Ніколаєнко С.М. Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні. Доповідь Голови комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти на парламентських слуханнях 13 травня 2004 року // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 1. – С. 49-58.
5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – Київ-Тернопіль, 2004. – 146 с.

Подано до редакції 16.01.2006

УДК 371

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МИСЛЕННЯ СУБ'ЄКТА З ЙОГО НЕСВІДОМОЮ СФЕРОЮ

Дметерко Н.В.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства гостро постає проблема розробки концептуального підґрунтя практичної психології як самостійної галузі знань зі своїм чітко окресленим предметом і теоретико-методологічним і методичним інструментарієм практичної роботи. Практична психологія передбачає психокорекційне спрямування діяльності психолога, у центрі якої перебуває суб'єкт зі своїми індивідуально-психологічними особливостями. Якщо для роботи академічного психолога характерна інваріативність наукової картини світу, то для практичного психолога – закономірності динамічної сутності психіки суб'єкта в умовах спонтанних взаємин „тут і зараз". Це потребує від психолога-практика вміння вирішувати різноманітні завдання, нестандартність та проблемність яких визначається неповторністю індивідуального досвіду особи. Точність та правильність їх розв'язання суттєво визначає ефективність психологічної допомоги фахівця й значною мірою залежить від рівня розвитку його рефлексивного мислення.

Мета статті – розглянути основні підходи до проблеми рефлексивного мислення в контексті несвідомого; розкрити взаємозв'язок мислення суб'єкта з його несвідомою сферою та роль несвідомого в цілеспрямованій діяльності та психічному житті особи, в функціонуванні її пізнавальних процесів.

Аналіз останніх публікацій та виклад основного матеріалу. Рефлексивне мислення як і будь-який процес мислення є процесом опосередкованого й узагальненого відображення суб'єктом предметів та явищ дійсності. Але, як відомо, феномен мислення представлений в психології численністю його видів, яка обумовлена різноманітністю засад їх класифікації [6]. Спираючись на дану класифікацію, ми розглядаємо рефлексивне мислення як професійне мислення практичного психолога і як інтегрований результат тих змін, що відбуваються на когнітивному рівні особи в ході глибинної психокорекції за методом АСПН, розробленим академіком АПН України Т.С. Яценко.

Рефлексивне мислення характеризується зверненістю суб'єкта до аналізу психічної реальності особи і розумінням обумовленості її психічних станів дією захисних механізмів для гармонізації психіки на засадах соціально-перцептивних викривлень. Воно спрямоване на з'ясування каузальності особистісної проблематики суб'єкта, розуміння її глибиннопсихологічних витоків. За наявності рефлексивного мислення

якщо здійснюється перехід зовнішніх впливів у внутрішні регулятори поведінки, показниками яких є: психологічна налаштованість на управлінську діяльність, задоволеність обраною спеціальністю; задоволеність підлеглих роботою керівника. Важливими показниками готовності менеджера здійснювати управлінську діяльність є не самі по собі знання та вміння, а сформовані на їх основі переконання, значущі властивості та здібності, а також сформоване ставлення до дестабілізуючих факторів становлення і розвитку, до труднощів на управлінському шляху. Слід враховувати моральний, інтелектуальний та емоційно-вольовий розвиток особистості майбутнього управлінця.

Дослідження особливостей якості системи навчання у ВНЗ майбутніх менеджерів, яке проводилося на базі Чортківського інституту підприємництва та бізнесу (філіал Тернопільської академії народного господарства), показало недостатню гуманітарну підготовку спеціалістів системи управління та бізнесу. Тільки кожний шостий студент орієнтувався в таких поняттях, як стресостойкість, комунікабельність, масштабність мислення, емпатія, почуття нового, здатність до ризику, критичність, уважність, справедливість, вимогливість, хоча саме ці якості експертами називаються в числі значущих в управлінській діяльності менеджера та його розвитку [9, с.123].

На ефективність процесу розвитку особистості менеджера за Г.І. Юркевичем, впливають такі умови і чинники: своєчасне виявлення стартових показників розвитку; формування високого рівня готовності до управлінської діяльності; формування пізнавальної активності; формування зацікавленості; наявність чіткої системи стимулювання саморозвитку, задоволеності, управлінської діяльності; наявність знань про вимоги до менеджера та його розвитку; комунікативна компетентність; консультування з проблем управління особистісним розвитком менеджера; системне оцінювання результатів діяльності та розвитку; наявність чіткої системи просування ієрархічними сходами, моделювання етапів розвитку особистості менеджера; обізнаність про проблеми управління; задоволеність колективу процесом керівництва; проінформованість менеджера про наявні перспективи свого просування.

Психологічний аналіз проблеми психологічних закономірностей ефективного керівництва організацією показав, що найчастіше вивчаються наступні аспекти цієї проблеми: сутність поняття управлінської діяльності; психологічна структура та зміст діяльності керівника; психічна готовність до управлінської діяльності (сутність, види, структура, формування); порівняльний аналіз понять «менеджер», «керівник», типи менеджерів і їх характеристика, особливості; психологічна структура особистості менеджера, особливості його когнітивної, емоційно-вольової сфери; менеджер як суб'єкт управлінської діяльності.

Вік розглядається як питання про оптимальний вік для початку, розквіту та завершення ділової кар'єри керівника. У деяких управлінських структурах (армія, держапарат) регламентуються вікові можливості заняття високих посад. Виявлена закономірність заняття високих посад людьми

зрілого віку. Як похилий, так і молодий вік мають свої недоліки та переваги. Головні переваги молодого керівника: енергійність, висока чутливість до інновацій, заповзятливість, міцне здоров'я, висока працездатність. До переваг керівників похилого віку відносять досвід, знання специфіки організації, мудрість, вміння розрізняти головне і другорядне.

Третім важливим фактором ефективного керівництва є наявність здоров'я, яке включає до себе не тільки фізіологічні, але й психосоціальні критерії. Дуже часто робочий день менеджерів в 2 рази більше, ніж фізіологічні норми, закріплені законодавством. Крім того, праця менеджера пов'язана з високими емоційними навантаженнями, 50% здоров'я людини залежить від її образу життя, 20% – від економії.

Образ життя – стійкій спосіб життєдіяльності людей, який склався в певних суспільно-економічних умовах, спрямований на задоволення ними фізіологічних та духовних потреб, це норми спілкування та поведінки. Здоровий образ життя – це сукупність зовнішніх та внутрішніх умов життєдіяльності організму, за яких його системи працюють довгочасно, а також це сукупність раціональних методів збереження та зміцнення організму. Керівники всіх рангів належать до категорії робітників, які найчастіше мають хронічні захворювання, причиною яких є стреси. Тому вміння протистояти стресам та підвищувати свою стресостійкість є необхідною якістю менеджера.

Комплексний підхід до оцінювання психічного здоров'я людини дозволяє виділити таку сукупність психічних виявів:

1) властивості особистості (оптимізм, врівноваженість, моральність, адекватний рівень прагнень, почуття обов'язку, зосередженість, необразливість, впевненість у собі, почуття гумору, доброзичливість, терплячість, самоповага, самоконтроль);

2) психічні стани (емоційна стійкість, зрілість почуттів відповідно до віку, володіння негативними почуттями, здатність радіти, збереження оптимального самопочуття, вільний прояв емоцій та почуттів);

3) психічні процеси (адекватність психічного відображення, адекватне сприймання себе, здатність концентрувати увагу, утримувати інформацію в пам'яті, здатність до логічної обробки інформації, практичність та креативність мислення, знання себе, управління розумовою діяльністю).

До впливових факторів ефективності керівництва належать соціально-економічний статус людини в суспільстві та отриману освіту.

Дослідження однозначно підтверджують пряму залежність заняття керівних посад від соціального походження та статусу людини [7, с.291].

Освіта займає проміжне положення між об'єктивними та суб'єктивними факторами ефективної діяльності менеджера. Міцне засвоєння знань та продуктивне їх використання залежить від властивостей особистості, здібностей та рівня інтелекту.

Опитування президентів японських компаній показало, що на їх думку, менеджер повинен володіти такими якостями: прагнення до ризику

всієї освітянсько-виховної системи можливий подальший поступальний розвиток суспільства, заснований на ідеології сталого людського розвитку.

Ключові слова: вища освіта, Болонський процес, гуманітарна парадигма, європейський стандарт освіти, європейська кредитно-модульна система, принципи реформування освіти.

Резюме

В данной статье рассматриваются проблемы формирования единого образовательного пространства в обществе с целью выработки соответствующей парадигмы изменений в ходе реформирования системы высшего образования Украины в контексте его интеграции в Болонский процесс.

В частности подчеркивается настоятельная необходимость изменений, что связано с изменениями сущностных мировоззренческих оснований нашего общества, а также задач, стоящих перед высшей школой на современном этапе общественного развития. В реализации этой стратегии особо важная роль принадлежит гуманитарным дисциплинам. Они должны основываться на принципах педагогики сотрудничества, индивидуальном, творческом подходе и формировании у студентов устойчивой гуманистической мотивации. Сделан вывод, что только посредством фундаментальных изменений всей образовательно-воспитательной системы возможно дальнейшее поступательное развитие, основанное на идеологии устойчивого человеческого развития.

Ключевые слова: высшее образование, Болонский процесс, гуманитарная парадигма, европейский стандарт образования, европейская кредитно-модульная система, принципы реформирования образования.

Summary

The problems of forming of single educational space in society with the purpose of making of the proper paradigm of changes during reformation of the system of higher education of Ukraine in the context of his integration in the Bolon process are examined in this article.

The insistent necessity of changes, that is related to the changes of essence world view grounds of our society, and also tasks standing before high school on the modern stage of public development is underlined in particular. In realization of this strategy an especially important role belongs to humanitarian disciplines. They must be based on principles of pedagogics of collaboration, individual, creative approach and forming at the students of steady humanism motivation. A conclusion is done, what only by means of fundamental changes of all educationally-educating system is possible the further forward development based on ideology of steady human development.

Keywords: higher education, Bolon process, humanitarian paradigm, European standard of education, European credit-module system, principles of reformation of education.

Литература

1. Вища освіта України і Болонський процес. Навчальний посібник. – Тернопіль: Богдан, 2004. – 384 с.

2. Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації європейської вищої школи. – К.: КНЕУ, 2005. – 234 с.

уровня применения студентом творческо-поисковых (эвристических) качеств. Здесь может быть решения некоторых философских задач, построение схем и моделей философского материала, составление модуля определенной темы и т.п. Итогом введения ИНИЗ становится рост качественных показателей учебной деятельности студента.

Выводы. Таким образом, использование новых технологий учебного процесса, в частности организации самостоятельной работы студента с применением индивидуальных научно-исследовательских заданий, позволит эффективнее использовать учебное время в преподавании философских дисциплин и более качественно оценивать знания студента.

Элементы Болонского процесса в преподавании гуманитарных дисциплин, в частности философии, в Национальной академии природоохранного и курортного строительства, введены в действие в 2005-2006 учебном году. Основные изменения касаются внедрения модульно-рейтинговой системы контроля и оценивания знаний студентов. Имеющийся опыт раскрывает как положительные так и отрицательные моменты перехода на модульную систему. Положительные стороны: 1) несомненно повысившаяся активность и заинтересованность студентов в достаточно высоком своем уровне знаний; 2) возможность, благодаря итоговому рейтингу достаточно четко и полно определять уровень знаний и общей подготовки студента; 3) организация и проведение зачета или экзамена с учетом рейтинга и поощрение в связи с этим студентов имеющих итоговый положительный балл. Что касается отрицательных сторон, то они, как нам видится, лежат, прежде всего, в психологической области. Нарушенное традиционное взаимодействие в системе «преподаватель - студент» не всегда находило положительное инновационное разрешение.

Поэтому, говоря о необходимости внедрения модульно-рейтинговой, а затем и полноценной кредитно-модульной системы преподавания философии следует учитывать уровень готовности (в том числе и материально-технический) как системы высшего образования в целом, так и непосредственных субъектов учебно-воспитательного процесса, консерватизм преподавательского состава и ценностные и образовательные ориентиры студентов.

Резюме

В даній статті розглядаються проблеми формування єдиного освітнього простору у суспільстві з метою вироблення відповідної парадигми змін при реформуванні системи вищої освіти України в контексті її інтеграції до Болонського процесу. Зокрема підкреслюється нагальна необхідність змін, що пов'язано зі зміною сутнісних світоглядних основ нашого суспільства, а також завдань, які стоять перед вищою школою на сучасному етапі суспільного розвитку. В реалізації цієї стратегії особливо важлива роль належить гуманітарним дисциплінам. Вони мають засновуватись на принципах педагогіки співробітництва, індивідуальному, творчому підході та формуванні у студентів стійкої гуманістичної мотивації. Зроблений висновок, що лише завдяки фундаментальним змінам

(42%), ініціативність і рішучість в умовах довготривалого передбачення та гнучкість (34%); широта поглядів (29%); наполеглива робота та неперервне навчання (самовдосконалення) (10%); здатність використовувати можливості співробітників за допомогою вірного розташування та справедливих санкцій (24%); готовність вислухувати думку інших (22%); здатність створювати колектив та гармонічну атмосферу в ньому (20%); особистісна чарівність (22%); вміння формулювати цілі (17%); вміння вірно використовувати свій час (15%); стиль управління, спрямований на співробітництво [7, с.295-296].

Згідно з дослідженням Іржи Ружечка були виділені такі вагомі якості керівника: інтелектуальний рівень; здатність до синтезу та концептуальна спрямованість мислення; організаторські здібності; трудова і соціальна адаптабельність; здатність розв'язувати управлінські завдання; необхідний рівень особистісної домінантності; рішучість і відповідальність; відповідний рівень міжособових контактів; особиста врівноваженість; здатність витримувати нервово-психічні навантаження; ініціативність мислення, готовність до сприймання нових концепцій і методів; висока працездатність; орієнтованість у своїй професійній галузі, у сфері управління; основні з необхідних моральних якостей (відповідальність, послідовність, самокритичність, культура дій і вчинків).

У психологічних дослідженнях встановлено, що ціннісні орієнтації, їх зміст та спрямованість стійко характеризують особистість та є показником рівня їх розвитку, виражають внутрішню структуру ставлення людини до різних цінностей матеріального та духовного світу, здійснюють регуляцію діяльності та поведінки.

М.І. Алексєєва, Б.Г. Ананьєв, М.І. Боришевський, С.Д. Максименко підкреслюють важливість етапу становлення особистості у ВНЗ, сензетивність цього періоду для духовного розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій. Вважають, що саме у ВНЗ закладаються основи особистісних якостей спеціаліста, необхідних для самостійного самовизначення. У психологічних дослідженнях недостатньо подані дані про змістовні характеристики ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх фахівців в галузі управління.

Методика і організація дослідження. Дослідження особливостей ціннісних орієнтацій майбутніх управлінців здійснювалося за допомогою методики М. Рокича «Ціннісні орієнтації», основаної на прямому ранжуванні списків цінностей двох класів.

Об'єкт дослідження – ціннісні орієнтації студентів першого курсу факультету «Менеджмент організацій».

Предмет дослідження – змістовні характеристики термінальних та інструментальних ціннісних орієнтацій студентів молодших курсів факультету «Менеджмент організацій».

Мета дослідження – виявити особливості значущих та незначущих ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців з управління.

Завдання дослідження:

– визначити домінуючі ціннісні (термінальні та інструментальні)

орієнтації, які характерні для майбутніх фахівців з менеджменту;

– виявити ієрархію серед цінностей-цілей та цінностей-засобів професіональної самореалізації першокурсників.

У дослідженні приймали участь 33 студенти І курсу вищої школи управління, факультету «Менеджмент організацій».

На основі аналізу результатів, ранжування цінностей кожним з тих, хто досліджувався, були виділені найбільш значущі для них цінності, які отримали перші три рангових місця, а також цінності, які виявилися для студентів незначущими, мали останні три місця.

Було встановлено, що найбільша кількість студентів І курсу надала перевагу таким термінальним цінностям як: «творчість» (57% студентів); «краса природи та мистецтва» (52% студентів); «щастя інших» (33% студентів) та інструментальним цінностям: «чуйність» (45% студентів); «непримиримість до своїх недоліків» (42% студентів); «високі запити» (36% студентів).

Для студентів І курсу цієї вибірки не є суттєвими деякі загальнолюдські цінності. Так, останні місця отримали такі термінальні цінності, як: «здоров'я» (78% студентів); «любов» (54% студентів); «матеріально забезпечене життя» (33% студентів) та інструментальні цінності: «освітність» (30% студентів); «незалежність» (27% студентів); «акуратність», «вихованість», «сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів», «тверда воля» (відповідно по 24% студентів).

Цінності-цілі, які мають відношення до професійної самореалізації – це «цікава робота», «активне діяльнісне життя», «впевненість у собі», «творчість» та цінності-засоби професійної самореалізації – це «ефективність в справах»; «старанність»; «відповідальність»; «незалежність» [1, с.32-33].

Результати показали, що значущими цінностями-цілями професійної самореалізації для студентів І курсу є: «цікава робота» (0% студентів); «активне діяльнісне життя» (6% студентів); «впевненість у собі» (6% студентів); «творчість» (57% студентів), серед цінностей-засобів значущими є: «ефективність в справах» (18% студентів); «старанність» (18% студентів); «відповідальність» (0% студентів); «незалежність» (9% студентів).

Висновки. Проблема становлення особистості майбутнього менеджера потребує подальшого дослідження та розроблення моделей особистості фахівця з управління. Система ціннісних орієнтацій – це сукупність змістовно-типологічних характеристик, це елементи внутрішньої структури особистості, які є основою спрямованості на визначені цінності. Цінності та ціннісні орієнтації відіграють провідну роль у процесі соціалізації та професійного становлення майбутніх спеціалістів. Студентський вік є сензетивним періодом для формування системи ціннісних орієнтацій особистості. Ціннісні орієнтації утворюють ієрархічну структуру. Для студентів І курсу характерна несформованість особистісної значущості для більшості цінностей-цілей та цінностей-засобів професійної самореалізації.

индивидуального, творческого подхода и формирования у студентов устойчивой гуманистической мотивации.

Особенно важна роль гуманитарных дисциплин в непрофильном (негуманитарном) вузе. Здесь, прежде всего, следует обратиться к специфике преподавания философии. Одним из результатов изучения этой дисциплины должно стать преодоление утилитарного отношения студентов к гуманитарным дисциплинам в непрофильном вузе. В работе со студентами технического вуза, которым является Национальная академия природоохранного и курортного строительства, особый акцент делается на трактовке и интерпретации первичного значения самого термина «философия» как «любви к мудрости». В основе такой герменевтической работы со студентами закладывается мысль о самоценности, самодостаточности философского знания. Главный мотив приобщения человека к философии не утилитарный, практический, «полезностный», но глубоко смысложизненный, формирующий мировоззрение на основе гуманистических идей и идеалов.

Эти идеи являются неотъемлемыми атрибутами реформирования системы преподавания в рамках Болонского процесса.

Одной из новаций на этом пути является внедрение европейской кредитно-модульной системы – ECTS, позволяющей комплексно оценивать работу студента по учебной дисциплине. ECTS базируется на полной нагрузке студента, не ограничиваясь лишь аудиторными часами. Схематично модульную структуру учебного курса по ECTS можно представить в виде таблицы:

Модуль 1	Аудиторная работа	Состоит из нескольких содержательных модулей (СД): СД1+СД2+СД3…	Лекции
			Практические (семинарские) занятия
			Консультации
			Контрольные мероприятия (зачет, экзамен)
Модуль 2	Индивидуальная работа	СД 1и	Работа в аудиториях, кабинетах во внеучебное время
		СД 2и	Индивидуальная научно-исследовательская работа
Модуль 3	Самостоятельная работа	СД 1с	Работа в информационных системах
		СД 2с	Обработка дополнительной литературы
Модуль 4	Научная работа	СД 1н	Публикации
		СД 2н	Участие в олимпиадах, конференциях и т.д

В соответствии с данной схемой, применительно к учебной дисциплине «Философия», распределение учебного времени может выглядеть следующим образом. Аудиторная нагрузка включает в себя лекции, консультации, семинары и экзамен. Остальное время распределяется между индивидуальной, самостоятельной и научной работой соответственно. Причем акцент делается на индивидуальную работу, так как именно выполнение индивидуального научно-исследовательского задания (ИНИЗ) позволяет наиболее объективно оценить уровень успеваемости студента. Она исключает списывание, дублирование видов работ и содействует индивидуальной ответственности за выполненную работу.

ИНИЗ должно содержать элементы научного поиска и выступать главным фактором приобщения студента к научно-исследовательской деятельности – одному из главных показателей для вузов.

В ИНИЗ по философии часть задания может носить реферативный характер (например, конспектирование первоисточников), но не более 50% объема задания. Остальная часть должна содержать в себе показатели

сообщество [1-5].

Стоять в стороне от процесса интеграции невозможно. Игнорирование этого факта не просто неверно, но и опасно, ведь приводит к самоизоляции и утрачиванию даже тех позиций советской школы, на которые опирается ныне высшая школа Украины.

Цель статьи – рассмотреть проблемы формирования единого образовательного пространства в обществе с целью выработки соответствующей парадигмы изменений в ходе реформирования системы высшего образования Украины в контексте его интеграции в Болонский процесс.

Изложение основного материала. В связи с европейской ориентацией Украины в целом и вхождением страны в европейское образовательное и научное поля в частности акцент делается на качестве образования, универсальности подготовки выпускника и его адаптированности к рынку труда, на личностной ориентированности ученого процесса, его информатизации, определяющей важности образования в обеспечении устойчивого человеческого развития.

Основными направлениями развития образования на Украине предусматривается постепенный переход от репродуктивного, авторитарного стиля образования к инновационно-гуманистической модели. Этот лейтмотив мы находим и в основных документах «Болонского соглашения». Это, прежде всего, изменение стратегической формулы обучения: из «образование на всю жизнь» в «образование на протяжении всей жизни».

Основные принципы этих реформ, по мысли авторов, состоят в следующем: во-первых, подготовка высоквалифицированного специалиста осуществляется как сквозная, последовательная, целостная система: ученик – студент – специалист (бакалавр, магистр); во-вторых, реализация стандартов современного образования в их содержательном и организационном выражении осуществляется по таких позициях: базовый принцип – самостоятельность и творческая активность того, кто обучается, и кто обучает, обучение и совершенствование свого уровня подготовки на протяжении всей жизни; содержание – гуманистичность, глубина и совершенство; методы – инновационные технологии; в-третьих, сегодняшнее образование невозможно без интеграции образовательной деятельности в европейское и мировое информационное пространство

Поэтому главным содержанием деятельности высшего ученого заведения должно стать формирование инновационной образовательно-воспитательной среды, что предусматривает: изменение организации и содержания образования с целью интеграции в мировое образовательное пространство; оптимизацию кадрового обеспечения; комплексное усовершенствование профессионального мастерства педагогов через освоение инновационных и опытно-экспериментальных видов деятельности.

В реализации этой стратегии особо важна роль гуманитарных дисциплин. Именно они, обеспечивая гуманизацию образования в целом, должны строиться на принципах педагогики сотрудничества,

Перспективи дослідження. Необхідні подальші дослідження змістовних та структурно-динамічних особливостей, становлення ціннісних орієнтацій як професійно значущих, так і соціально значущих, особистісно значущих у майбутніх фахівців-управлінців у процесі навчання у вищій школі управління, а також систематизація необхідних та достатніх умов для орієнтації професійної освіти на розвиток особистості-управлінця.

Резюме

Проблема становления личности менеджера в высшей школе управления является актуальной. В настоящее время она не имеет однозначного решения. В статье указаны психологические детерминанты становления менеджера. Показана необходимость исследования ценностных ориентаций, их роль в профессиональном становлении личности менеджера.

Резюме

Проблема становлення особистості менеджера у вищій школі управління є актуальної. В даний час вона не має однозначного рішення. У статті зазначені психологічні детермінанти становлення менеджеру. Показано необхідність дослідження ціннісних орієнтаций, їхня роль у професійному становленні особистості менеджера**.**

Summary

The problem of manager's personality development in a high school of management is actual. Nowadays it doesn't have any definite solving. The psychological determinants of manager's development are mentioned in the article. The necessity of valuable orientations' research, their role in the professional development of a manager is shown in the article.

Література

1. Антонова Н.А. Ценностные ориентации в структуре личности студентов: Монография. – Славянск: Канцлер, 2004. – 135 с.

2. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / Педагогічна газета. - №12(25), грудень 2004. – С.3.

3. Лозниця В.С. Психологія менеджменту: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 1997. – 248с.

4. Основи менеджменту: Навч. посібник / За заг. ред. В.С. Верлоки, І.Д. Михайлова. – Х.: Основа, 1996. – 352 с.

5. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – 480с.

6. Психология. Учебник для экономических вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2000. – 672 с.

7. Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 512 с.

8. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посібник для студентів вищих навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: ІНКОС, 2005. – 366 с.

9. Юркевич Г.І. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера. – 19.00.05 – Івано-Франківськ, 1999.

Подано до редакції 12.02.2006

УДК 378:371.13

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Прокофьева Марина Юрьевна
старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Особенностью современного этапа развития образования является его непрерывность на протяжении всей жизни человека, что позволяет постичь нынешние и будущие достижения науки и техники, адаптироваться в социуме, реализовать личностное развитие. Эффективность функционирования системы непрерывного педагогического образования находится в прямой зависимости от того, насколько сохраняются и совершенствуются преемственные связи во всех ее звеньях и компонентах.

Сущностными характеристиками непрерывного образования являются: гибкость, разнообразие, доступность во времени и пространстве, индивидуализация. Особая роль в системе непрерывного образования отводится педагогу, который, с одной стороны, выступает как развивающаяся личность, а с другой стороны, в силу своей профессиональной деятельности – как человек, который отвечает за условия, характер и перспективы развития личности другого человека.

Для современной системы непрерывного педагогического образования свойственны разнотипность входящих в нее педагогических учреждений; разнохарактерность объектов и субъектов учебно-воспитательного процесса; разнообразие целей этапов подготовки специалиста; многофакторность, влияющая на систему непрерывного педагогического образования в целом; противоречивость двух систем педагогической деятельности (предметно- и личностноориентированной); дискретность.

Совокупность данных характеристик побуждает к осмыслению проблемы преемственности подготовки педагогических кадров в системе непрерывного образования.

Цель и задачи статьи – выявить возможности преемственности в формировании специальных умений будущих педагогов.

Анализ последних исследований. Понимание преемственности как педагогической проблемы невозможно без философского осмысления данного вопроса. Анализ философской и психолого-педагогической литературы показывает, что в последние годы проблема преемственности в образовании активно разрабатывается. Следует, прежде всего, отметить многоаспектность рассмотрения преемственности при недостаточном исследовании ее дидактических условий. В работах различных исследователей рассматриваются разнообразные стороны интересующей нас проблемы: теоретические основы – в работах А.В. Батаршева, В.С. Безруковой, А.П. Беляевой, Ш.И. Ганелина, Ю.А. Кустова и др.; содержательные и процессуальные аспекты – в работах В.Ф. Башарина, В.С. Безруковой, А.П. Беляевой, Г.Н. Варковецкой и др.; психолого-

УДК 1:37.01

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ)

Горбань А.В.
кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии и права
Национальная академия природоохранного и курортного строительства

Постановка проблемы. Сегодня мы наблюдаем глобальные изменения в течении общественных и культурно-цивилизационных процессов. Впервые в истории человечества динамика изменений идей и вещей материального мира намного опережает смену поколений людей. Идет переход к научно-информационным технологиям. В такой ситуации уровень развития личности, способной к инновациям, самоусовершенствованию, становится первоочередной задачей системы образования, а уровень инновационных возможностей человека определяет конкурентоспособность как отдельного специалиста, так и государства в целом.

Основной целью государственной политики в области образования является создание условий для развития личности и творческой самореализации каждого обучающегося. В связи с этим приоритетными направлениями государственной политики относительно высшего образования являются: - личностная ориентация высшего образования; - формирование национальных и общечеловеческих ценностей; - создание равных условий и возможностей получения высшего образования; - повышение качества образования, обновление его содержания, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса; - внедрение образовательных инноваций и информационных технологий; - развитие образования как открытой государственно-общественной системы; - интеграция отечественной высшей школы в европейское и мировое образовательное пространство.

Анализ последних исследований. Современные общецивилизационные тенденции развития осуществляют системообразующее влияние на реформирование системы образования, которое предусматривает: - переход к динамической ступенчатой системе подготовки специалистов, что даст возможность удовлетворить возможности личности в получении определенного образовательного и квалификационного уровня по желаемому направлению в соответствии с ее способностями, а также обеспечить ее мобильность на рынке труда; - формирование сети высших учебных заведений, которая по формам, программам, срокам обучения и источникам финансирования удовлетворяла бы интересы личности, а также потребности государства; - повышение образовательного и культурного уровня общества, создание условий для образования в течение всей жизни; - интеграция высшего образования Украины в международное образовательно-научное

поскольку креативность еще не концептуализирована и эмпирически не определена» (цит. по [10]), предложено два определения креативности. Оба дают представление о креативности как о интегративном качестве личности, создающем предпосылки для успешной социальной и индивидуальной самореализации. Ядром современных представлений о креативности является взаимосвязь её с самосознанием и его подструктурами, что несомненно оказывает значительное влияние на структуру психологической готовности к любой профессиональной деятельности. Если же рассматривать креативность как один из значимых компонентов собственно психологической деятельности, то позитивных моментов становится еще больше, поскольку не секрет, что деятельность психологов во многом определяется адекватным развитым профессиональным самосознанием.

Резюме

Содержание статьи представляет собой рассмотрение процесса психологического образования с точки зрения проблемы развития профессиональной креативности. Рассматривается актуальность проблемы для современного высшего образования и предлагается направление для её разрешения.

Резюме

Зміст статті становить огляд проблеми професійної підготовці психологів з точки зору розкриття в них особистої здібності до творчості – креативності. Розглядається актуальність проблеми для сучасної вищої освіти, коротко узагальнюються літературні джерела і пропонується напрямок для її вирішення.

Summary

The article touches upon the process of psychological education concerning the problem of professional creativity, deals with ideas of development of creative potential and their significance for the now a-days high education.

Литература

1. Дорфман Л. Я., Ковалева Г. В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. – №2. – 1999.
2. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – М., 2005.
3. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие. – М., 2004.
4. Никитин В. Н. Пластикодрама. – М., 2004.
5. Основи практичної психології: Підручник / Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін. – К., 1999.
6. Потапова В. Д. Розвиток функціональної системи інтуітивно-почуттевого відображення. – Донецк, 2005.
7. Повъякель Н. И. Профессоигенез саморегуляции мышления практического психолjга. – К., 2003.
8. Пономарев Я. А. Психология творения: избранные психологические труды. – М., 1999.
9. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. - № 4. – 2003.
10. Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – № 4. – 1998.

Подано до редакції 12.01.2006

педагогические аспекты – в работах Н.В. Кузьминой, В.С. Леднева и др.; преемственность образовательных учреждений – в работах Т.И. Алиевой, А.Г. Арушановой, В.А. Гущенко, Р.А. Ильясова, Л.Н. Мазаевой и др.

Изложение основного материала. Обратимся к анализу понятия «преемственность». В философской литературе преемственность чаще всего трактуется как проявление одной из сторон диалектического закона отрицания отрицания и понимается как «связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы» [1]. В. С. Батурин указывает, что «…преемственность, диалектически синтезируя в себе такие взаимоисключающие характеристики бытия, как изменчивость и устойчивость, заставляет нас акцентировать внимание на избирательном характере развития, позволяет понять процесс определения и закрепления «генеральной линии развития, обеспечивающей его относительную направленность» [3].

Выделяется преемственность на одном уровне (горизонтальная) и преемственность на различных уровнях (вертикальная).

«Преемственность на одном уровне наблюдается в процессе количественных изменений, т.е. изменений, происходящих в рамках данного, относительно неизменного качества. Преемственность на различных уровнях связана с качественными изменениями. При количественных изменениях основное содержание преемственности составляет сама структура, сохраняется, удерживается организация. При качественных изменениях, когда структура объекта так или иначе трансформируется, содержанием преемственности являются лишь отдельные элементы, составляющие связи объекта» [2, с. 9].

Сущность преемственности раскрыта в различных научно-педагогических исследованиях. А.И. Андриянчик, С.М. Годник, Ю.А. Кустов, А.А. Кыверялг рассматривают преемственность как общепедагогический принцип организации учебно-воспитательного процесса в средней и высшей школе. Н.Н. Олейник, Д.Ш. Ситдикова определяют ее как общепедагогическую закономерность. Принципом любой системы считает преемственность А.А. Люблинский. Значительная часть исследователей связывает преемственность с принципом систематичности и последовательности (последовательность определяет порядок, строгое чередование звеньев и этапов учебно-воспитательного процесса, а преемственность предусматривает внутренние связи этапов, характер реализации последовательности). А.Г. Мороз отмечает, что «преемственность – это общепедагогический принцип, который по отношению к обучению требует постоянного обеспечения неразрывной связи между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения и внутри их; расширения и углубления знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения; преобразования отдельных представлений и понятий в стройную систему знаний, умений и навыков; поступательно-восходящего (виткообразного) развертывания всего процесса в

соответствии с содержанием, формами и методами работы при обязательном учете качественных изменений, которые совершаются в личности учащихся и студентов» [7]. Как видим, все эти подходы к определению преемственности в обучении и выявлению ее сущности лишь подчеркивают ее универсальность и полифункциональность.

Рассмотрение принципа преемственности не ограничивается раскрытием только содержательно-информационной стороны, т.е. преемственности в содержании образования. Не меньше внимания исследователи уделяют и рассмотрению этого принципа с позиций деятельности учащихся, учета качественных изменений, происходящих в личности. Здесь авторы оперируют такими категориями, как связь, последовательность, непрерывность для характеристики преемственности. В.Э. Тамарин и Е.Ю. Захарова определяют преемственность как условие, обеспечивающее установление таких соотношений между целями, содержанием, методами, средствами обучения и воспитания, которые позволяют строить каждый новый этап с опорой на прошлый опыт учащихся и, таким образом, облегчают их адаптацию к условиям обучения на следующем этапе [8, 6]. Трехкомпонентная целостная педагогическая система преемственности в обучении была разработана А.В. Батаршевым, и включает: преемственность в становлении личности учащегося (соответствует стимулирующее-мотивационному компоненту процесса обучения), преемственность в содержании обучения (соответствует содержательному компоненту процесса обучения), преемственность в методах, формах и средствах обучения (соответствует процессуально-деятельностному компоненту процесса обучения) [3].

Особый интерес вызывает изучение феномена преемственности педагогической деятельности. С.М. Годник отмечает, что «речь идет о процессе преемственности, поскольку имеет место последовательная смена педагогических явлений в динамике обучения и воспитания. Развитие новой педагогической системы учитывает особенности предшествующей системы, аккумулирует в себе ее прогрессивные элементы, снимает консерватизм прошлого в новых условиях и тем самым конструктивно отрицает его. Единство развертывания, обогащения, отрицания составляет динамику и созидательное начало процесса преемственности» [5].

Таким образом, совокупная представленность определений понятия «преемственность» позволяет обозначить следующие сущностные позиции в его трактовке: преемственность присуща каждому развивающемуся явлению; преемственность – обязательное условие поступательного развития; суть преемственности заключается в связи между этапами развития, частичными повторением старого, их качественном обновлении, но на более высокой ступени развития; проявление преемственности зависит от содержания объекта и условий его развития; преемственность может быть рассмотрена только по отношению к структурированным объектам; основными функциями преемственности в педагогике являются интегративная и социально-педагогическая.

Из всего комплекса вопросов педагогической функции

Что же касаемо методов развития креативнсти, мы опираемся на представления различных психологических школ постулирующих проявление единства бессознательных и сознательных компонетов психики проявляющихся в акте творчества, содержащем в себе комплекс всех компонентов человеческой сущности. Единство осознаваемого и неосознаваемого в структуре креативной личности не противоположно, но и не тождественно, а создает креативный тандем. Сознание образует интеллектуальный план деятельности, ее программу, а подсознание – интуитивную структуру креативности [3]. «Сотрудничество сознания и подсознания на основе прямой и обратной связи и непрерывного циклического взаимодействия с окружающей социальной средой создает условия для реализации креативности» (А. В. Морозов 2004 , с.51). Для нас таким феноменом является современный театр движения, проявившийся как психологический феномен в арт-телесноориентированном методе В. Н. Никитина пласткодрама [4]. Дело в том, что по мнению ряда авторов (Т. М. Буякас, Ю. В. Власова, О. А. Белобрыкина и др) позитивная личностная и профессиональная идентичность обусловлена адекватным развитием образа «Я», его пластичностью и цельностью. В свою очередь работы В. Н. Никитина доказывают тесную корелляцию между уровнем и характером социально-личностной идентичности и характером восприятия образа телесного «Я». В пластикодраме образ телесного «Я», который определяется как интегральное психическое образование, социально-культурный продукт и стержневая часть общей структуры образа «Я», является тем образованием на которое направлено развивающее и корригирующее воздействие. «Характер воздействия искусства на сознательные и бессознательные стороны личности обусловлен его социальной направленностью. Развивая «спонтанное сознание» личности, мы изменяем ее социальные установки, трансформируем представления об образе ее «Я» [4, с.86].

Содержание работы по актуализации креативных способностей посредством пластикодраматического действия включено в процесс непрерывного творческого процесса работы студенческого театра движения, в ходе которого каждый участник занимается поиском доступных ему способов творческого самосовершенствования в процессе работы над постановкой. Уже известно, что эффективность консультативной деятельности имеет тесные корелляционные связи с такими параметрами самоактуализации, как потребность в познании (я бы сказал в самопознании), спонтанность, аутосимпатия и контактность [9]. Именно на развитие этих потенциальных качеств ориентированна работа. Вместе с этим, желаемым результатом является незримый продукт жизнетворчества – новое качество сознания, позволяющее видеть жизнь как пластичный, легко изменяемый материал, подвластный намерению быть лучше.

Выводы. Итак, не смотря на то, что до сих пор «процесс понимания того, что такое креативность, сам требует креативного действия и, начиная с определения креативности, мы тем самым обрекаем себя на неудачу,

пласт опыта, накопленный в области исследования креативности (О. К. Тихомиров, М. А. Холодная , И. С. Аверина, Дж. Гилфорд, Е. Торренс, Дж. Рензулле и др.) сводится к изучению когнитивной креативности – способности к решению творческих задач, что является важным для рассмотрения механизмов совершенствования дивергентного мышления. Нас же интересует креативность в ее социальном – личностно-преобразующем аспекте или, по словам А. В. Морозова и Д. В. Чернилевского, креативность как личностная категория, которая включает потенциальную, рефлексивную и актуализированную креативность и реализует динамику ее развития на основе самоактуализации личности в креативном процессе и результате [3]. Здесь, опираемся на труды ученых начиная с С.Л. Рубинштейна, обозначившего необходимость рассмотрения личности как творческого субъекта деятельности; Я. А. Пономарева, рассматривавшего креативность как интегрированное качество личности; А. Адлера, А. Маслоу и К. Роджерса, заложивших отношение к креативности как к тенденции к личностному балансу, психическому здоровью и самоактуализации [1]. Исходя из этих примеров, пробуем найти ответ на вопрос: можно ли говорить о гуманизации современных образовательных систем без внедрения в образовательный процесс методов развития личностной способности к творчеству? Говоря по-другому, - креативному отношению к жизни как результату личностного творения, зависящему от способности к внимательному, чувственному, многомерному восприятию мира и продуктивной обработке этого материала.

Нами, в процессе диссертационного исследования «Развитие креативного компонента профессиональной деятельности студентов психологических специальностей» в опоре на утверждения многих исследователей о том, что процесс креативности специфичен для разных сфер деятельности и знаний [10], делается проба разработки и внедрения спецкурса «Профессиональная креативность психолога». Выдвигая гипотезу о влиянии специального креативного развития на качество профессиональной деятельности, мы пробуем найти пути решения проблемы гуманизации через содействие становлению таких качеств, которые позволили бы психологу стать фигурой-маркером, формирующим креативное, развивающее пространство вокруг себя для других. По нашему мнению, средствами для создания такого пространства являются техники и методики современного искусства, процесс овладения которыми и является движущим моментом развития креативности у студентов. Не лишним будет здесь еще раз обратиться к труду А. В. Морозова и Д. В.Чернилевского «Креативная педагогика и психология» и рассмотреть предлагаемое ими определение креативности, которая, по их мнению выражается восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью менять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем [3, с.100]. Чем это не обобщенное определение деятельности любого психолога…

преемственности в статье анализируется проблема выявления эффективных сторон процесса формирования специальных умений и поиска качественных изменений как процесса формирования, так и самих умений, в соответствии с возросшими требованиями к подготовке студентов. В настоящий момент особенно явно видны противоречия между государственными нормативными стандартами, определяющими содержание и объем знаний современного выпускника педагогического вуза и уровнем его самореализации, самовыражении в педагогической деятельности. На фоне данных противоречий заметна недостаточная теоретико-практическая разработанность вопроса о процессе накопления и формирования профессионального опыта студентов.

Характер профессиональной подготовки учителя не способствует формированию у него системного видения педагогической действительности. В результате, профессиональная деятельность распадается на ряд слабо связанных друг с другом функциональных деятельностей.

Одно из важных направлений анализа профессионально-педагогической деятельности учителя – выявление и анализ затруднений учителя, его типичных ошибок. Шкала затруднений в педагогической деятельности, использованная нами в пилотных исследованиях, показала, что учителю трудно решать следующие вопросы.

Формулировать конкретные цели изучения предмета, планировать курс с учетом поставленных целей	43%
Подбирать системы задач, заданий и самостоятельных работ исходя из поставленных целей.	39%
Формировать у учащихся потребность самостоятельной внеклассной работы по предмету	37%
Планировать содержание обучения с учетом межпредметных связей	54%
Стимулировать возникновение вопросов у учащихся при изучении учебных тем, организовывать дискуссию	45%
Развивать творческое мышление, самостоятельность, инициативу при решении предлагаемых учебных проблем	61%
Учить школьников рационально оформлять результаты работы, постоянно требовать выполнения даваемых рекомендаций в этой области	52%
Опираясь на достижения психолого-педагогической теории, анализировать: свою педагогическую деятельность, достоинства и недостатки своей личности, деятельность коллег, воспринимать положительный опыт работы, деятельность учащихся, их индивидуальные особенности	62%

Мы видим, что все затруднения связаны с недостаточным уровнем интеграции психолого-педагогических и предметных знаний и способов профессионально-педагогической деятельности.

Выявленные типичные затруднения являются началом анализа для нахождения причин их возникновения, для пересмотра содержания и процесса профессионально-педагогической подготовки учителя.

При очерчивании поля профессиональной деятельности учителя учитывается, прежде всего, поле учебной деятельности учащихся. Оно первично в системе профессионально-педагогической подготовки.

Педагогическая деятельность включает пять ведущих функций, определяющих какими знаниями и умениями должен овладеть учитель:

1. Проектирование содержания обучения, своей педагогической деятельности, деятельности учеников.
2. Конструкторские умения преподавателя, связанные с обдумыванием как предстоящего педагогического процесса в целом, так и каждого его этапа.
3. Гносеологические умения – умения передавать научные знания, формировать умения, навыки.
4. Коммуникативные умения в процессе передачи информации в условиях классно-урочного обучения.
5. Организационно-управленческие умения. Формирование знаний и умений студентов основывается на фундаментальных педагогических и психологических закономерностях, принципах из классической педагогики и психологии.

Специальные умения рассматриваются в ряду близких понятий: «обобщенные», «общие», «общепредметные», «межпредметные», «межсистемные». Специальные умения педагога отражают общепедагогические умения и специфику его профессиональной деятельности. По совокупности специальные умения условно можно объединить в группы следующим образом: общие профессионально-педагогические (гностические, проектировочные, организаторские, конструктивные, коммуникативные, оценочные, рефлексивные); педагогические (организационные, проектировочные, коррекционные, коммуникативные); прикладные (исследовательские, творческие, правовые, психологические, экономические); аналитические (диагностические, проектировочные и др.); умения саморегуляции (управленческие, оценочные, рефлексивные). Исходя из нормативных требований к умениям студента-выпускника, проблема преемственного формирования специальных умений рассматривается в процессе реализации базовых компонентов учебной деятельности: целей, задач, содержания, методов и форм организации педагогического образования.

Технология преемственного формирования специальных умений в контексте реализации целей и задач педагогического образования включает следующее содержание: единство целей и задач, определяющих содержание, методы, формы на всех ступенях обучения в вузе; обоснованность постановки и рациональность выбора целей и задач; общность целей и задач преподавателей и студентов, направленных на усвоение общих способов, действий, овладение научными знаниями и практическими умениями; усложнение и расширение целей и задач соответственно квалификационным требованиям к уровню подготовки студентов; прогнозирование целей в определенных задачах, в дальнейшем продвижении студентов по пути овладения знаниями, умениями, навыками; ориентация целей и задач на конкретные конечные результаты; коррекция целей и задач по мере усложнения программно-методических требований к уровню подготовки студентов.

В.Морозова, Н. И. Повъякель, В. Ф.Вишняковой, В. Н. Никитина, А. Адлера, А. Маслоу, и ряда других авторов продуктивное творчество в любой сфере деятельности является результатом оптимального соотношения индивидуальных особенностей и социально-значимых интересов. Подобное сочетание является основой определения «профессиональной пригодности» как успешного взаимодействия объективных профессиональных требований и субъективных особенностей (Н. В. Самоукина, В. О. Бодрова, И. П. Андрейчук). И вообще, проблема профессиональной пригодности психологов, как с точки зрения профессионального отбора абитуриентов, так и с позиций готовности выпускников, сегодня широко обсуждаема (Т. М. Титаренко, Н. А., Сургунд Н. Чепелева) Однако, несмотря на это, исследователи признают, что на современном этапе методики проф. отбора на специальность «Практический психолог» только создаются и качество выпускников также спорный вопрос [5]. Поэтому, дабы нивелировать непригодность абитуриентов и дать им посыл к творческой самореализации в рамках избранной профессии, мы обратились к проблеме повышения качества образовательной практики студентов-будущих психологов. Опираясь на возможную модель будущей деятельности этих студентов, которая выступает тем инструментом, который позволяет учесть расхождения, существующие между образованием (ВУЗом) и практикой (Л. П. Овсянецкая, 1995) и обозначая, что строительство модели специалиста предусматривает выявление параметров, определяющих ядро профессии (В. В. Давыдов, 2001), пробуем гипотетически представить, что одним из таких ядерных образований является **креативность**. Исходя из вышесказанного, в качестве начального, общего определения понятия «креативность» приведем текст Л. Б. Ермолаевой-Томиной: «креативность – это личностное качество, которое базируется на потенциальных возможностях каждого человека, актуализации неосознаваемой потребности быть неповторимой индивидуальностью, свободной, но присоединяющейся ко всеобщему через продукты своего творчества, гармонически сочетает индивидуальные и социально-значимые интересы» [2, с. 68.].

Несмотря на значительное количество исследований проблемы изучения путей подготовки будущих специалистов- психологов, которой занимались так же О. С. Латий, М. Н. Дьяченко, Л. О, Кандыбович,О. Я. Чебыкин, Н. Г. Лобова, Л. П. Овсянецкая, с одной стороны и креативности, с другой (Д. Б. Богоявленская, Н. Ф. Вишнякова, Н. М. Гнатко, Д. В. Чернилевский, Н. Роджерс, К. Мартиндэйл, и др.), работ, направленных на изучение характера их взаимосвязей, весьма мало. Именно эта недостаточная обработанность проблемы, потребности практики, обусловили обращение к этому вопросу. Таким образом, **целью статьи** является обоснование значимости исследований в области развития креативности студентов психологических специальностей и её влияния на их профессиональное становление.

Изложение основного материала. На сегодняшний день, большой

УДК 371.89

КРЕАТИВНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ

Гавриленко Вадим Евгеньевич
практический психолог, соискатель кафедры психологии
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Гуманизация современных образовательных систем побуждает психолого-педагогическую науку к поиску новых технологий профессионального образования. Ориентируясь на удовлетворение запроса социума в получении качественной консультативной и коррекционной помощи со стороны психологических служб и практикующих психологов, высшее образование сегодня формирует новые требования подготовки специалистов-психологов. Современный конкурентоспособный профессионал – развитая личность, духовно богатая и адаптивно-гибкая в условиях рынка, способная к творческой самореализации в рамках профессиональных стандартов. Поэтому, по мнению ряда авторов (В. Д.Потапова, Т. М. Титаренко, Н. И. Повъякель, И. П. Андрийчук, А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский) развитие творческой активности и профессиональной пластичности становится стратегическим направлением современного образования в любом направлении подготовки специалистов. Тем более, это относится к подготовке психологов, успешная деятельность которых, во многом, определяется способностью к нахождению быстрых и адекватных решений в нестандартных ситуациях. Однако, на данном этапе процесс профессиональной подготовки в высшей школе, в основном, направлен на развитие интеллектуальной сферы будущих специалистов и так называемой профессионально-операциональной системы (знания, умения, навыки) в структуре психологической готовности к профессии по П. П. Горностаю. Игнорирование развития интуиции, творческих способностей и чувств у психологов, по мнению В. Д. Потаповой, лишает личность сущностных возможностей адаптации (природной, социальной, профессиональной) к нестандартным условиям [6].

Анализ публикаций и исследований, в которых начато решение данной проблемы. На сегодняшний день, в науке накоплен большой материал в области выявления, обоснования и развития профессионально значимых качеств специалиста (Б. Г. Ананьев, В. С. Мерлин, К. К. Платонов, В. Д. Шадриков, О. Ф. Бондаренко, С. Д. Максименко, Н. В. Чепелева, Б. О. Федоришина, В. В. Рыбалка, В. Г. Панок и др.) и психолога (Н. А. Сургунд, В. Д. Потапова, Н. И. Повъякель, О. Ф. Бондаренко, В. Г. Панок, Л. М. Собчик, Н. В. Чепелева и др.). В работах ряда авторов (Л. С. Выготского, И. С. Кона, Г. С. Костюка, И. Н. Семенова, К. О. Абульхановой-Славской, С.Д. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерса и др) значительное внимание уделяется вопросам развития личностных качеств в связи с профессиональным становлением специалиста, в том числе, выяснению природы и развитию творческой составляющей профессионального мастерства. По мнению Л. Б. Ермолаевой-Томиной, А.

Основным компонентом системы формирования специальных умений, наиболее тесно связанным с целевой установкой и нормативными требованиями к уровню подготовленности студента-выпускника, является содержание обучения (учебный план, программы, учебные пособия).

Основой конструирования учебного плана, с точки зрения преемственности, является наличие связей между образовательными областями, которые способствуют умственному развитию, самопознанию, осознанному личностно-профессиональному самоопределению студентов.

Анализ учебных планов показал, что они перенасыщены обязательными общеобразовательными дисциплинами, а количество часов психолого-педагогического цикла и частных методик значительно сократилось. Наблюдается раздельное изучение спецдисциплин, общеобразовательных и дисциплин психолого-педагогического цикла. Существенен разрыв между теоретической и практической подготовкой студентов. Сокращается количество часов на педагогическую практику. В конечном результате мы получаем специалистов узкого профиля, которые в первые годы своей профессиональной деятельности не всегда могут самостоятельно решать профессиональные задачи, длительное время вынуждены доучиваться, чтобы стать педагогом-профессионалом.

Содержательную сторону процесса преемственного формирования специальных умений составляют следующие характеристики учебного плана: наличие преемственных связей между образовательными областями; рациональное распределение времени между учебными предметами; согласованность подходов преподавателей к построению содержания; наличие общих тенденций в направленности, объеме и содержании подготовки студентов; расширение и углубление профессиональной подготовки за счет введения смежных дисциплин; рациональное увеличение количества практических и семинарских занятий в соответствии с учебным планом.

Единство и непрерывность преемственного формирования специальных умений определяется также учебными программами. В контексте проблемы преемственности учебные программы включают следующее содержание: законченность, целостность педагогического образования; процессуальный характер содержания педагогического образования; последовательность и взаимосвязь всех элементов содержания; реализация межцикловых связей в содержании педагогического образования; четкое разграничение нового и повторяющегося учебного материала; усложнение и углубление учебного материала с учетом опоры на имеющийся опыт; обоснованность выбора содержания на каждой ступени обучения; наличие преемственных связей на теоретическом и программно-методическом уровнях; логическая взаимосвязь с другими педагогическими дисциплинами; систематизация сопутствующих учебных дисциплин, объединенных в психолого-педагогический блок; закрепление и развитие психолого-педагогических знаний за счет введения спецкурсов на старших ступенях обучения; синтез педагогического и психологического образования; обобщение учебного

материала, фокусирование его вокруг главных смысловых узлов профессии педагога.

Педагогический потенциал содержания общеобразовательных, общепрофессиональных и специальных дисциплин неодинаков. Более глубоко отражают принцип преемственности педагогической подготовки предметы профессионального и специального циклов. Анализ данных возможностей позволяет выделить основные задачи в формировании педагогической направленности будущего специалиста в целостном учебном процессе. Они заключаются в уточнении содержания каждой преподаваемой дисциплины с позиции психолого-педагогической подготовки; совершенствовании тематической структуры учебных программ; разработке межпредметных интегрированных форм обучения.

Технология реализации преемственности в методах формирования специальных умений связана с рациональным выбором методов и организационных форм обучения, с оптимальной системой приемов при решении задач воспитания, образования и развития. Рациональность выбора предполагает реализацию наиболее эффективных методов в условиях действия тех факторов, которые наличествуют в данный момент (дидактические цели обучения и воспитания, содержание учебного материала и учебно-программной документации, состояние учебно-материальной базы, психологические особенности обучающихся, уровень педагогического мастерства преподавателя).

Наиболее эффективной формой организации учебного процесса, в которой отрабатываются специальные умения, является учебная практика (педагогическая, психолого-педагогическая, комплексная).

В контексте проблемы преемственности педагогическая и психолого-педагогическая практики имеют свои особенности: во-первых, они носят интегративный характер (по содержанию, методам, формам); во-вторых, построены на основе постепенного усложнения педагогических и психолого-педагогических действий, и, в конечном счете, ведут к развитию творчества, самостоятельности, активности, мобильности студентов, способствуют социализации, успешной адаптации в реальную профессиональную действительность; в-третьих, они являются результативным средством педагогического мониторинга.

Главной задачей вуза является развитие творческой индивидуальности студента. Результаты исследований отечественных психологов и педагогов показали, что специальные способности обретают созидательные свойства лишь благодаря тому, что в их структуре усиливается действие общих способностей. Проектируя содержание педагогической подготовки, исходим из специфики специальностей, творческой самобытности преподавателей, интересов и потребностей студентов. В связи с этим учебно-методическое обеспечение педагогической подготовки следует ориентировать на исследовательский характер педагогической деятельности и профессиональную самореализацию. При проектировании содержания педагогической подготовки студентов в системе непрерывного профессионального образования можно использовать модульный подход,

існує термін «емпатія» - співчуття, співпереживання. Досліджуючи емпатію, психологи приходять до висновку, що це ціла складна система різних характеристик людини, що включає в себе чуйність, гнучкість мислення, вміння перетворюватись, високий рівень емоційного переживання. Це інтуїтивне відчуття всього життя іншої людини. Бо тільки коли повністю відчуваєш всю складність та багатоманітність життя, тільки тоді можна побачити себе очами іншого, пережити її з іншим. І це неймовірно сильне позитивне емоційне переживання, здатне вберегти людину від самотності, якщо не назавжди, то на певний період, та зробити її щасливою.

Резюме

Стаття присвячена феномену самотності в структурі стилю життя людини. В залежності від того, як вона впливає на спосіб взаємодій людини зі світом можна розрізняти комфортну та дискомфортну самотність – самотність як самодостатність та самотність як соціальну ізольованість.

Ключові слова: самотність, стиль життя, самоактуалізація особистості, соціальна ізоляція.

Резюме

Статья посвящена феномену одиночества в структуре стиля жизни человека. В зависимости от того, как он влияет на способ взаимодействий человека с миром можно различать комфортное и дискомфортное одиночество - одиночество как самодостаточность и одиночество как социальную изолированность.

Ключевые слова: одиночество, стиль жизни, самоактуализация личности, социальная изоляция

Summary

The article is devoted the phenomenon of loneliness in the structure of lifestyle man. Depending how he influences on the method of co-operations of timber-toe by the world it is possible to distinguish comfort and discomfort loneliness as and loneliness as social isolated.

Keywords: loneliness, lifestyle, social isolation

Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1993.
2. Кон И.С. В поисках себя. – М., 1984.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 1999.
4. Маслоу А. Психология бытия. – К., 1997.
5. Стиль человека: психологический анализ. – М., 1998.
6. Уилсон Р. Психология эволюции. – М., 1998.
7. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психологический журнал. – 1992. – №2. – С. 84-93.
8. Юнг К.Г. Психологические типы. – М., 1996.

Подано до редакції 16.01.2006

спілкуються, а є тільки комунікатор (той, що передає інформацію) та реципієнт (той, що сприймає її). В цій формі спілкування один індивід являється байдужим по всім своїм особистісним характеристикам для іншого і такий принцип відносин створює ситуацію відчуження особистості при наявності зовнішніх контактів. Людиною це переживається як відчуття непотрібності : врешті як самотність. Дуже часто саме такий тип спілкування існує в наших соціальних структурах. Другий тип відносин являється відображенням процесів функціонування жорсткої соціально-економічної структури, де кожна людина виступає тільки в одній єдиній функції, а її індивідуально-психологічні та особистісні характеристики для цього функціонування являються несуттєвими та непотрібними. Цей тип відносин будується за принципом максимального використання всіх індивідуально-особистісних властивостей людини при виконанні якоїсь певної діяльності. Пізнання іншої людини, розуміння її особливостей являється необхідною умовою ефективності взаємодії з нею, але цінність людина має тільки відносно цінності діла, яке виконується. Треба відмітити, що саме такий підхід був визначальним в розвитку психології на початку прошлого століття (в двадцяті роки).

Наступний тип спілкування називають «маніпулятивним» типом. Його характерними рисами являються загальна активно-діяльнісна позиція суб'єкту (що виражається в прагненні реалізувати себе в продуктах предметно-практичної діяльності), установка на певний спосіб взаємодії з іншою людиною, що передбачає обов'язкову оцінку ефективності взаємодії), усвідомлення необхідності знання індивідуально-особистісних особливостей іншої людини. Таким тип взаємодії передбачає знання, але не особистісне розуміння партнеру, тобто партнер не перетворюється в самоцінність. Часто цей тип спілкування веде до припинення спілкування. Слід відмітити. Що при цьому типі взаємодії страждають обидві сторони: і той, ким маніпулюють, і той, хто маніпулює, тому що «... тільки в міру того, наскільки кожний з нас долає самого себе та свій індивідуалізм. Йому відкривається обличчя іншого. І з цього моменту, як відкривається обличчя іншого, сама людина вперше заслуговує на те, щоб про неї заговорили як про обличчя» [6]. При такому підході всі якості людини стають амбівалентними. Якості розглядаються як нейтральні, але здобувають позитивну чи негативну оцінку в певній ситуації, в процесі певної діяльності. Цінність людини як особистості залишається поза увагою.

Описані типи взаємодії між людьми, де панує нездатність та небажання по-справжньому розуміти іншу людину, бачити в ній цінність, вміти вислухати та почути те, що вона говорить та що стоїть за її словами визначають об'єктивне ставлення до людини і в кінцевому результаті сприяють виникненню відчуження та переживання самотності. Є тільки один тип відносин, який захищає від цього. Це суб'єкт - суб'єктні відносини між людьми, які завжди здійснюють тільки з однією ціллю - зрозуміти іншого. Цей тип взаємодії можна назвати особистісним спілкуванням. Зрозуміти іншу людину не значить знайти її, зрозуміти - це побачити та пережити світ з точки зору іншого. Для описання цього явища в психології

который исходит из принципов целостности и дифференцированности при обеспечении личностной ориентации в образовании, учитывает особенности предшествующего опыта и развития обучающихся.

Формированию специальных умений студентов способствуют такие формы, как организация самостоятельной работы, которая предусматривает, с одной стороны, применение традиционных форм обучения, с другой стороны – инновационных форм (творческие зачеты, моделирование педагогических ситуаций и др.), выполнение курсовых работ, проведение студенческих конференций и традиционных педагогических чтений.

Совокупность сформированных специальных умений даст возможность студенту-выпускнику успешно использовать на практике образовательно-воспитательные, оздоровительные, культурно-досуговые и другие формы организации педагогической деятельности.

Выводы. Таким образом, исходные теоретические позиции нашего исследования обусловили проектирование формирования специальных умений студентов педагогического вуза, основанное на следующих критериях: 1) целостность психолого-педагогической подготовки в системе непрерывного профессионального образования; 2) связь психолого-педагогических дисциплин с частными методиками; 3) интегрированный характер педагогической и профессиональной подготовки студентов как основа реализации межпредметных связей; 4) смысловая преемственность педагогической направленности содержания в общегуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплинах на основе новых педагогических технологий.

Резюме

У статті розглядається технологія наступного формування спеціальних вмінь майбутнього педагога.

Резюме

В статье рассматривается технология преемственного формирования специальных умений будущего педагога.

Summary

Technology of the successive forming of the special abilities of future teacher is examined in the article.

Литература

1. Баллер Э.А. Преемственность // Философская энциклопедия/ Под ред. Ф.В.Константинова. – М.: Сов.энциклопедия, 1967. – С. 360.

2. Баллер Э.А. Социальный прогресс и культурное наследие /Э.А. Баллер. – М.: Наука, 1987. – 225 с.

3. Батаршев А.В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. – СПб.: Изд-во Ин-та профтехобразования РАО, 1996. – 90 с.

4. Батурин В.С. Проблемы преемственности в диалектико-материалистическом учении о развитии: Автореф. дис … канд. филос.наук. – Алма-Ата,1981. – 19 с.

5. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. – Воронеж, 1981. – 208 с.

6. Захарова Е.Ю. Преемственность трудового и производственного обучения учащихся в общеобразовательных школах и профессиональных училищах: Дис ... канд.пед.наук. – Курган, 1997. – 154 с.

7. Мороз А.Г. Пути обеспечения преемственности в самостоятельной учебной работе

учащихся средней общеобразовательной школы и студентов вуза: Автореф. дис. … канд.пед. наук. – К., 1972. – 18 с.

8. Тамарин В.Э. Преемственность в развитии познавательной деятельности студентов. – Барнаул, 1988. – 178 с.

Подано до редакції 02.03.2006

УДК 061.66:37

РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОГО КОНСАЛТИНГУ У СИСТЕМІ ОСВІТИ

Шмалєй Світлана Вікторівна
доктор педагогічних наук, професор,
керівник Інституту природознавства
Херсонський державний університет

Постановка проблеми. Сучасне життя України характеризується суттєвими політичними, соціальними, економічними змінами, які обумовлені створенням демократичних педагогічних засад та переходом до ринкової економіки. Дані зміни, маючи очевидні переваги, привнесли в той же час і ряд суттєвих проблем. Причинами виникнення проблем стали недостатній досвід роботи в умовах переходу до ринкової економіки, а також майже повна відсутність знань в області управління ринковими процесами. В умовах, що склалися у керівників освітніх закладів та установ, підчас не вистачає внутрішніх ресурсів для своєчасного та адекватного реагування на зміни, що відбуваються. У цій досить не простій ситуації доречна буде допомога кваліфікованих консультантів з надання консалтингових послуг.

Аналіз останніх досліджень. Найбільш суттєво питання розвитку консалтингу розроблені в роботах Д.М. Гвішіані, О.К. Елмашева, А.Я. Леймана, Е.А. Лузіна, А.І. ГПригожина, А.П. Посадського, І.І. Прокопенко, В.Д. Речіна, М.Я. Хабакука. На Заході консультуванню в області управління присвячені роботи Якокка Л., Джорі Х., Хейкаля П. та інших. Особливо великий вклад у розвиток теорії та практики консалтингу вніс американський вчений М. Кубр [5, с.124;8, с.39-41]. Розбудові концептуальної моделі консалтингової діяльності в освіті присвячені роботи Афанасьєва В.Г., Асєєва В.Г., Безпалько В.П., Волкова І.П., Васьківської С.І., Карамушки Л.М., Шамової Т.І. [3, с.84;7, с.43; 10, с.161].

Метою даної статті є виділення суті, виявлення, характеристика та обгрунтування основних складових, чинників і наявних проблем у процесі конструювання системи консультативних послуг у системі освіти.

Відповідно до мети поставлені такі завдання: відстежити стан управлінського консалтингу в теорії та практиці; уточнити визначення консалтингу, його роль і функції в системі ринкових відносин; визначити теоретико-методологічні підходи до розбудови структури та технології управління розвитком консалтингової діяльності в освіті; розробити зміст та технологію управління консалтинговою діяльністю; визначити результативність розробленої структури і технології управління консалтинговою діяльністю в освіті.

Виклад основного матеріалу. Зміст поняття „консалтинг” (з англійської – консультування), що увійшло до нашої мови як спеціальний

життєдіяльності. Але треба відмітити, що шлях до такої автономності, до свободи від любові та поваги лежав через повне задовільнення потреб в любові та повазі.

Але ж, самотність як властивість особистості, може виникнути, як вже зазначалось раніше, внаслідок недостатнього задовільнення потреби усамітнення в дитинстві. Тип особистості, де самотність являється властивістю, що веде до дезадаптації та відчуття дискомфорту називають «психологічно-конфліктним типом «Я».

Він характеризується відносно низьким рівнем розвитку самосвідомості та рефлексії, несформованістю механізмів цілеполагання, репродуктивним способом мислення. Люди даного типу нездатні активно будувати власне життя, знаходяться під владою зовнішніх та незалежних від них обставин, а їхня життєдіяльність в цілому носить характер реактивної поведінки.

Для них характерним являється низький рівень мотивації з тенденцією уникнення невдачі. Характерними рисами цього типу є відчуття соціальної тривоги, високий рівень сором'язливості, низький рівень самоповажання. Внаслідок бракування самотності в дитинстві один з центральних компонентів психологічної структури особистості — ціннісне відношення до світу у людей цього типу не розвилося, тобто індивідуум не може оцінити навіть себе.

Про значення для особистості самооцінки в психології досліджено багато. Так, експериментально доведеним є зв'язок самооцінки та особистісних якостей та форм поведінки людини. Наприклад, низька самооцінка характеризується такими рисами як невпевненість в своїх силах, безініціативність, вразливість, недовірливість, замкненість, невміння спілкуватись з людьми, що неминуче призводить до самотності. Недарма багато дослідників проблеми самотності виділяють зв'язок між самотністю та рівнем самооцінки. Психологічні дослідження вказують, що неадекватна самооцінка часто стає перешкодою для розвитку особистості, причиною особистісних невдач, а також ускладнює контакти з іншими людьми.

В той же час в системі цінностей людей цього типу досить значущим являються інші люди, міжособистісні відносини. Це проявляється в прагненні до контактів, спілкування, відкритості для людей. Але ці установки в реальному житті майже ніколи не реалізують через вказані особливості свідомості та самосвідомості цього типу. Неадекватна оцінка інших та себе будує психологічний бар'єр, тобто такий психічний стан, який проявляється в своєрідній пасивності суб'єкта та перешкоджає виконанню ним необхідних для контакту дій. Нерозуміння суті та цілей вчинків інших людей, а також власних в очах інших, призводить до психологічного конфлікту, який переживається як самотність.

Другий фактор чи чинник, який сприяє виникненню та переживанню відчуття самотності є особливості спілкування. Тут мова йдеться про ті особливості, які роблять спілкування суто формальним і цим сприяють розвитку відчуття самотності. Один з типів такого спілкування, точніше тип комунікації, бо тут насправді немає двох особистостей, що

потреби всіх чотирьох рівнів, свідомість у людини оволодіває потреба в самоактуалізації. «Людина повинна бути тим, ким вона може бути. Людина відчуває, що вона повинна відповідати власній природі. Цю потребу можна назвати потребою в самоактуалізації» [4]. Але задовольнити базові потреби чотирьох рівнів нелегко, тому до рівня самоактуалізації приходить невелика кількість людей. Самоактуалізованих особистостей можна охарактеризувати як досить спонтанних в своїй поведінці, в своєму внутрішньому житті, в своїх думках, бажаннях. Вони ведуть себе просто та природно, не намагаються вразити оточуючих. Риса, що відрізняє самоактуалізовану людину від інших – те, що вона не боїться і навіть любить самотність. Завдяки «дружнього» ставлення до самотності вони не втрачають розум через пристрасті, залишаються спокійними стриманими, безтурботними; невдачі та поразки не викликають у них сильних негативних реакцій. Завдяки своїй відокремленості вони навіть в дуже неприємних ситуаціях зберігають свою гідність. В деяких ситуаціях їхня відокремленість набуває розмірів холодного відчуження. Відокремленість самоактуалізованої людини може стати причиною перешкод в спілкуванні з «нормальними» людьми, які інтерпретують відокремленість першого як холодність, снобізм, ворожість. Насправді, самоактуалізована людина може бути дружньою, але вона ніколи не поступить заради дружби своєю незалежністю, її автономність — це не тільки незалежність, але також самовизначення, самоуправління, здатність до прийняття відповідальності, мужність та сила, активний пошук рішень, вміння не бути іграшкою в руках інших. Самоактуалізована людина сама формує свої погляди та судження, сама приймає рішення та відповідає за них, сама будує свій шлях. Самоактуалізовані люди в меншому ступені детерміновані чимось зовнішнім. Схильність до самотності забезпечує їм відносну незалежність від фізичного та соціального середовища. Головними потребами самоактуалізованої людини являються не потреби дефіцієнтних рівнів, а мотиви росту. Тому ці люди майже не залежать від зовнішніх обставин, від інших людей, від інших людей в цілому. Витоки задовільнення потреб в рості та розвитку знаходяться не в зовнішньому середовищі, а в самій людині — в її потенціях та схованих ресурсах. Незалежність від середовища дає більш високий рівень стійкості перед неприємними обставинами, фрустраціями, депривациями тощо. Люди, що не досягли рівня самоактуалізації, яких спонукають до дій потреби нижчих рівнів, відчувають потребу в інших людях, оскільки тільки від них можна отримати любов, повагу, безпеку. Інша справа – самоактуалізовані особистості. Для того, щоб відчути справжнє щастя їм не потрібні інші люди, навпаки, вони можуть навіть бути перешкодами на шляху розвитку. Джерела задовільнення самоактуалізованої людини інтраіндивідуальні, ніяк не опосередковані соціумом. Ці люди достатньо сильні, щоб не шукати похвали та навіть любові. Все це не йде ні в яке порівняння з прагненням до внутрішнього росту, з потребою в саморозвитку. Тобто, самотність виконує для самоактуалізованої людини роль механізма регуляції соціальної поведінки, сприяє адаптації та конструктивності процесу

термін, означає здійснення економічного консультування будь-якого масштабу. Консалтинг, або управлінське консультування, може стосуватися як локальних суто економічних питань (фінансовий аналіз, бухгалтерія, аудит, оподаткування), так і глобальних управлінських проблем (стратегічний розвиток, реорганізація, інноваційний процес). Таким чином, управлінське консультування є видом консалтингової діяльності, що спрямована на надання допомоги у вирішенні управлінських проблем.

У сучасній теорії управління існує два основних напрямки досліджень щодо визначення поняття управлінського консультування: управлінсько-консультативний і психолого-консультативний [5, с.206]. Перший напрямок досліджень розглядає управлінське консультування як один з методів удосконалення практики управління. Другий – як вид психологічної допомоги. Аналіз першого напрямку досліджень, управлінсько-консультативний, охоплює: розгляд консультування як одного з видів допомоги індивідам (групам, організаціям) при розв'язанні певних проблем, що постають перед ними; вивчення управлінського консультування як методу вдосконалення управління організацією, практики управління; визначення освітніх сфер діяльності організації стосовно яких може здійснюватись управлінське консультування; відображення зарубіжного та вітчизняного досвіду в дослідженні зазначеної проблеми.

Другим напрямком досліджень є психолого-консультативний. Він включає в себе такі поняття: особливості практичної психології порівняно з науковою, академічною; зміст психологічної допомоги особистості (групи організації) як провідне завдання практичної психології; специфіка психологічного консультування; аналіз основних підходів і досягнень зарубіжної та вітчизняної психології при визначені змісту психологічного консультування [2, с.117].

У зарубіжній теорії управлінського консультування, психології управління специфіка консультування керівників освітніх закладів базується на певних методологічних і теоретичних підходах та принципах. Такі підходи та принципи можна згуртувати у три групи. Структурні компоненти консультативного процесу складають першу групу підходів і принципів. Це системно-структурний, організаційно-індустріальний, клінічно-консультативний. Другу групу складають підходи та принципи, що дають можливість проаналізувати завдання і особливості консультативного процесу. Вони включають в себе такі підходи: гуманізації управління та суб'єкт-суб'єктної взаємодії. І, нарешті, третю групу складають підходи і принципи за допомогою яких здійснюється аналіз консультативного процесу. Ми розділяємо думку Л. М. Карамушки, що на основі зазначених вище підходах та принципах можна визначити два види управлінського консультування в освітніх закладах (рис. 1). По-перше, це – організаційне консультування, тобто консультування з проблем діяльності та розвитку освітньої організації в цілому. По-друге, це консультування персоналу або консультування з проблем діяльності та

розвитку персоналу освітнього закладу.

Управлінське консультування	
↓	↓
З проблем діяльності та розвитку загалом (організаційне консультування)	**З проблем діяльності та розвитку персоналу (консультування персоналу)**
↓	↓
Керівників з проблем оптимізації управлінської діяльності	**Працівників з проблем управлінської взаємодії**

Рис. 1. Види управлінського консультування в освітніх закладах

Управлінське консультування є одним із засобів оптимізації управління організаціями, при цьому оптимізуються усі структурні підсистеми (цілі та завдання, технології та методи діяльності, керівництво та персонал). Спектр питань, якими займається сьогодні управлінське консультування, є широким і динамічним. Він залежить від попиту на консультаційні послуги та вимог до їх змісту і якості [1, с.76].

Усього п'ять років тому консалтинг визначався як робота спеціалізованих організацій з економічного, фінансового, торгового, правового консультування, як набір засобів і методів з подолання кризи організації. Сьогодні під консалтингом визначають такий вид консультаційних послуг, який пов'язаний з розв’язанням проблем установ та закладів у сфері управління та організаційного розвитку, тобто з одного боку, консалтинг – це широкий комплекс консультаційних та практичних послуг, з другого, послуги в управлінні з узгодження інтересів різних груп всередині організації. Ми розглядаємо консалтинг як комплекс знань зв'язаних з науковим пошуком, проведенням досліджень, розробленням експериментів з метою отримання та поширення нових знань, перевірки наукових гіпотез, встановлення закономірностей, наукового обгрунтування проектів для успішного розвитку закладу та установи. Консалтинг ґрунтується на науковій організації праці, системному аналізі, науково обґрунтованих методів прийняття рішень [9, с.254].

Отже, консалтинг – це професійне сприйняття управлінського персоналу у розв’язанні проблем її функціонування та розвитку, у формі рекомендацій та спільно прийнятих рішень. На сьогодні існують такі види консультування: експертне, процесне та навчальне. При експертному консультуванні консультант проводить діагностику, розробляє рішення та рекомендації з її впровадження. При процесному консультуванні консультанти постійно взаємодіють з клієнтом, оцінюють його ідеї, пропозиції, проводять при його сприянні аналіз проблем та підготовку відповідних рішень. Роль консультантів при цьому полягає в акумулюванні ідей, оцінки рішень, отриманих у процесі спільної з клієнтом роботи, приведенні їх у систему та в підготовці рекомендацій [4, с.15].

При навчальному консультуванні консультант не тільки збирає ідеї, аналізує рішення, а й готує основу для їх появи, подаючи клієнту відповідну теоретичну та практичну інформацію у формі лекцій, семінарів, методичних рекомендацій.

Сучасний менеджмент виділяє 94 види консалтингових послуг, групуючи їх у 8 основних груп: загальне управління (15 видів послуг);

частині перцепції. Суб'єктивний фактор змінює чуттєву перцепцію під час її виникнення та цим позбавляє її характеристик суто об'єктивного впливу. В цьому випадку відчуття відноситься більше до суб'єкта і тільки в останню чергу до об'єкта. Це можна краще зрозуміти на прикладі митців, які малюють один пейзаж, але оскільки кожний вносить до нього проявлення своєї індивідуальності, то кожна картина відрізняється від іншої.

4) інтровертний інтуїтивний тип характеризується способом обробки інформації з точки зору минулого досвіду, майбутніх цілей та підсвідомих процесів. Все що слідує з досвіду є більш важливим, ніж актуальні переживання.

Загальним для всіх цих типів є фіксація інтересів особистості на явищ власного внутрішнього світу, яким надається найвища цінність. Зовнішній світ в сукупності своїх явищ, зв'язків та відносин не має суттєвого значення. Думки, почуття, відчуття детермінуються особливостями суб'єкта, а не спираються на об'єктивну данність. В мотиваційно-вольовій, афективній сферах домінуюча роль належить суб'єктивним факторам. Людина на основі свого власного досвіду та індивідуально-психологічних особливостях спрямовує свою активність. Зовнішній об'єкт ніколи не буває рушійною силою в мотивації. Замкненість, соціальна пасивність, небажання спілкуватись, схильність до самоаналізу — ось основні риси, притаманні цьому типу. В силу цих особливостей, соціальна адаптація, тобто процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, сильно ускладнюється. Оточуючі сприймають інтровертів як емоційно холодних, байдужих, нещирих, навіть деспотичних та жорстоких людей і в силу цього нормальні відносини з соціумом стають дедалі важчими. Таким чином, зовнішній світ несе відчуття тривоги, неспокою. І тоді інтроверт поглинається в самотність, де знаходить захист, спокій та комфорт. Можна сказати, що самотність в цьому випадку, являється регулятором відносин людини зі світом, механізмом компенсації переживань, дезадаптації та дискомфорту, які виникають під час взаємодії людини такого типу з соціумом.

В своїй теорії особистості А.Маслоу під терміном «самоактуалізація» розуміє прагнення людини до самореалізації, до актуалізації своїх потенціальних можливостей «Це прагнення можна назвати прагненням до ідіосінкразії, до ідентичності» [3]. Розроблюючи теорію мотивації А.Маслоу визначає базові потреби, які спрямовують діяльність людини. На першому рівні знаходяться фізіологічні потреби. Коли людина задовольняє фізіологічні потреби, їх місце в мотиваційній сфері займають потреби другого рівня. Ці потреби можна об'єднати в категорію безпечності (потреба в безпеці в залежності, в захисті, в свободі від жахів, тривоги та хаосу, потреба в структурі, порядку). На третьому рівні знаходяться потреби в любові, прихильності, приналежності. Четвертий рівень займає потреба в визнанні. Вищою потребою людини є потреба п'ятого рівня — потреба в самоактуалізації. Тільки людина задовольняє потреби нижчого рівня, як актуалізуються потреби вищих рівнів. Коли задовольняються

является те, що вони об'єктивні, тобто не залежать від самої людини. Потреба в самотності, на цьому етапі, практично відсутня (в силу того, що «змушена» самотність переповнює життя людини). Але у деяких людей вона все-таки існує. Це люди, які прагнуть відрефлексувати своє життя в цілому, визначити витоки та умови власного розвитку, дати йому оцінку та продовжувати повноцінно жити. Це самотність уособлення та звіщення. Переосмислення себе потребує довготривалого духовного уособлення, де головним співрозмовником людини є вона сама. Ця здатність побачити світ та власне життя у ньому як щось цілісне і єдине в чомусь схожа на відкриття. В акті рефлексії, переосмислення відбуваються зміни в системі цінностей. Це так зване «прозрение света истины» [7]. Це те, що називають мудрістю. Уособлення з великим рівнем рефлексії піднімає людину над «дрібницями» життя та допомагає осмислити світ та своє життя як щось цілісне та ціннісне.

Досліджуючи феномен самотності, психологи прийшли до висновку, що вона може бути як переживанням, пов'язаним з якоюсь певною ситуацією чи подією, так і властивістю особистості. Це означає, в першу чергу, що всі зовнішні обставини втрачають своє вирішальне значення для людини. Індивідуум замикається на власному «Я» і при цьому відчуває себе комфортно. Дискомфорт для нього несе зовнішній світ. Цей тип особистості психологи називають «монадним «Я». Власне «Я» у цього типу завжди являється більш цінним та значущим, ніж «Я» будь-якої іншої людини. Якщо брати юнгівську типологію, то «монадне «Я» буде відповідати інтровертному типу в крайньому його вираженні. По Юнгу, для цього типу характерною є орієнтація не на об'єкти в зовнішньому світі, а на себе, своєму внутрішньому. «Інтровертна свідомість бачить зовнішні умови, але обирає в якості вирішальної суб'єктивну детермінанту» [8]. Юнг виділяє також чотири основні психологічні функції: мислення, почуття, відчуття, та інтуїцію. В залежності від цих функцій може бути чотири інтровертних типи особистості у яких самотність є властивістю особистості:

1) інтровертний мислиннєвий тип, який характеризується домінуючим положенням власних ідей по відношенню до зовнішнього світу. Ідеї виходять з суб'єктивної основи, а не спираються на факти зовнішньої дійсності. Мислення спрямоване до розвитку ідей, до наближення до внутрішніх ідеалів. Воно прагне до поглиблення, а не до розширення. Людина живе в світі своїх мрій, будую відповідно своїм ідеям власну картину світу, єдиним критерієм якої є вона сама (об'єктивні фактори не враховуються).

2) інтровертний чутливий тип характеризується орієнтацією людини на власні почуття, рішення приймаються відповідно до власних ціннісних суджень (наприклад, правильно-неправильно). Цей тип орієнтований на емоційні аспекти досвіду. Емоції адекватні не реакціям об'єктивних характеристик об'єктів, а виходять з внутрішніх глибин особистості, з внутрішнього чуттєвого досвіду.

3) інтровертний відчуваючий тип. Відчуття будується на суб'єктивній

діяльність адміністрації (7 видів послуг); фінансове управління (9 видів послуг); управління кадрами (18 видів послуг); маркетинг (14 видів послуг); виробництво (14 видів послуг); інформаційне забезпечення (8 видів послуг); спеціалізовані послуги (9 видів послуг).

В освіті ми вважаємо доцільним впровадження консалтингових послуг з таких питань: загального управління, діяльності адміністрації, управління кадрами, інформаційне забезпечення.

На наш погляд, характер послуг з управлінського консультування може бути представлений схемою, наведеною на рис. 2.

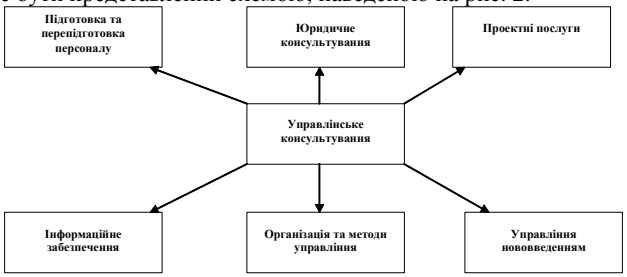

Рис. 2. Послуги управлінського консультування

Проаналізувавши досвід надання консалтингових послуг можна виділити такі етапи консультування. Перший етап: діагностика. Вона проводиться у повному обсязі в режимі моніторингу, при якому відстежуються зміни, що сталися. Головні аспекти діяльності, що діагностуються: структура освітнього закладу; система мотивації та стимулювання; ступінь готовності колективу до запровадження інновацій; стан навчально-виховного процесу; функціонально-організаційна структура.

Другий етап консультування: визначення принципів, на основі яких виробляється проект для розв’язання проблем. Для такого етапу характерним є такий комплекс робіт: технологія управління за діяльністю робочого колективу; методики розробки і прийняття управлінського рішення; •моніторинг та система зворотного зв'язку; •розроблення системи управління персоналом: керівництво, атестація, система стимулювання.

Третій етап консультування: реалізація рішень. Головною метою спільних зусиль консультанта і керівника на цьому етапі мають бути збереження життєздатності запланованих реорганізаційних заходів в освітньому закладі та формування системи їх підтримки у довгостроковому періоді.

На етапі здійснення змін консультантові разом з керівником необхідно розробити програму підготовки. Детальна програма підготовки до впровадження змін охоплює такі заходи: розподіл обов'язків консультанта та педагогічного колективу; визначення темпу і термінів здійснення змін; спостереження за ходом впровадження змін; створення системи підтримки і контролю результатів впровадження.

Головним завданням керівника на етапі управління впровадженням є

забезпечення органічного поєднання участі працівників у процесі змін з використанням їх щоденних обов'язків. При цьому консультант та керівник застосовують різні методи та форми. До них можуть належати створення і діяльність робочих груп, проведення проблемних нарад, методи активного соціального навчання (соціально-психологічні тренінги, ситуаційно-рольові ігри креативні групи, фокус-групи, мозкові штурми, групи конфліктів).

Структура консалтингової служби в регіоні, на наш погляд, може мати вигляд, наведений на рис. 3, 4.

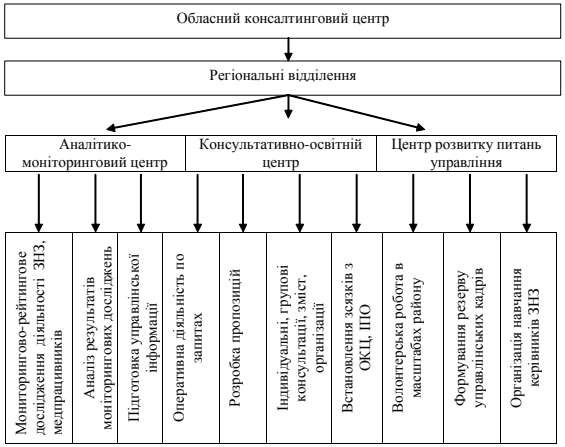

Рис. 3. Структура консалтингової служби в регіоні

Рис. 4. Структура консалтингової служби в навчальному закладі

У такій структурі місце консалтингового відділу раціональне. Управлінсько-консалтинговий відділ є одним з функціональних підрозділів структури навчального закладу. До підрозділів такої структури слід

пов'язані з підлітковим віком, коли вперше, по-справжньому, виникає та глибоко переживається відчуття відчуженості, яке в цьому віці не являється ще внутрішнім особистим процесом, а скоріше характеристикою підліткового соціального відношення до життя, зокрема, максималізму в оцінках міжособистісних відносин.

Провідну роль потреби в усамітнюванні відіграє в юнацькому віці. Важливішим психологічним процесом юнацького віку є становлення самосвідомості та образу «Я». Це також нова стадія розвитку інтелекту, коли відбувається формування абстрактного логічного мислення. Дуже цінне надбання раннього юнацтва — відкриття свого внутрішнього світу. Пізнати себе стає важливішим, ніж пізнавати зовнішній світ — саме тому потреба в усамітнюванні на цьому етапі є однією з ведучих потреб. Пізнати та визначити себе, своє місце в світі, побачити та зрозуміти свою унікальність, несхожість на інших — це є головним на даному етапі онтогенезу. Зовнішній світ відходить, нібито, на другий план. Відкриття свого внутрішнього світу являється дуже важливою радісною хвилюючою подією, але воно викликає також багато тривожних та драматичних переживань. Разом із усвідомленням власної унікальності, неповторності, несхожості на інших приходить відчуття самотності [2].

Переживання самотності в юнацтві приймають нову якісну форму. Воно вже по-справжньому глибоке, супроводжується рефлексією та самопоглибленням. Власна унікальність здається радісною та страшною одночасно, та несхожість людей потенційно несе об'єктивну неможливість порозуміння між ними. Світ стає чужим і це лякає. Певне, можна сказати, що саме в цей період життя юнака наповнене самотністю. І причина не тільки в усвідомленні власної унікальності, але й в характерному для цього віку егоцентризму: гіпертрофірована потреба в розумінні себе призводить до нездатності розуміти інших. В майбутньому ця егоцентрична позиція, непомірна цінність свого «Я», невміння побачити іншу людину, її «Я» як рівноцінне породжує багато проблем. Це може стати основою для виникнення самотності не як тимчасового переживання, а як властивості особистості. Нормальний хід розвитку особистості в кінці юнацького віку приводите до завершення етапу уособлення, який характеризується повним психологічним диференціюванням. Завдяки психологічному усамітнюванні складаються важливі риси особистості та її психологічні функції.

На наступних етапах онтогенезу об'єктивна необхідність в уособленні закінчується. Але потреба в усамітнюванні не зникає. В зрілому віці вона сходить до мотиваційно-вольової сфери у людей, що прагнуть самоактуалізуватися та у людей так званого «монадного» типу особистості, де самотність являється вже властивістю особистості. Це тип замкненого на собі «Я». Для нього характерними рисами є фіксованість інтересів особистості на явищах внутрішнього світу, які мають найвищу цінність, замкненість, уникнення спілкування, соціальна пасивність, схильність до самоаналізу (докладніше це буде розкрито далі).

Особливостями похилого віку є те, що в ньому з'являється «змушена» самотність. Її поява залежить від багатьох факторів, спільною рисою яких

Згідно з цим визначенням вони виділяють три стиля життя: альтруїстичний, смисл якого складається з служіння людям; індивідуальний, спрямований на самоактуалізацію та ікарістичний (за ім'ям міфологічного героя Ікара), орієнтований на творчість.

Вітчизняний психолог А.В.Лібін пропонує єдину концепцію стилю людини, яка дозволяє по-новому обміркувати місце цього поняття в загально-психологічній теорії. Він розглядає стильову сферу як особливе психологічне утворення в структурі особистості.

З точки зору формального підходу структура особистості включає чотири базових інтегральних параметри: темперамент, стиль, здібності (включно інтелект) та характер. Стиль в цій структурі являється механізмом інтегруючим параметри біологічних програм та характеристики процесу соціалізації. (*Формально-динамічна модель особистості).*

1. Моторні стилі, перцептивні стилі.
2. Стилі операцій та дій.
3. Когнитивні стилі, стилі мислення.
4. Емоційні стилі, мотиваційні стилі, атрибутивні стилі, захисні стилі, стилі поведінки та діяльності.
5. Стиль життя.

Стильовий механізм виконує поєднуючу та компенсаторну функцію в структурі особистості, проявляється в функціональних характеристиках адаптації, оптимальності та результативності, які виступають критерієм конструктивності чи деструктивності активності людини [5].

Серед великої кількості потреб, які є у людини та які являються рушійними силами, що спрямовують життєвий стиль людини важливу роль відіграє потреба в усамітненні. Вона являється необхідною умовою для розвитку та становлення самосвідомості особистості. Уособлення є неодмінною умовою розвитку дитини майже з перших місяців її життя. «Дитина повинна залишатися один на один із світом, але тільки в стані зацікавленості цим світом» [6]. Саме в цій формі відбувається виникнення одного з центральних компонентів психологічної структури майбутньої особистості, а саме - ціннісного відношення до світу. Другий етап уособлення особистості, пов'язаний з виникненням механізму цілеполагання та веде до становлення та розвитку самосвідомості. Якщо потреба в уособленні не задовольняється і дитині не дають побути на самоті - це призводить до негативних наслідків: у дитини не формується повноцінний механізм цілеполагання, розвивається суто репродуктивний спосіб мислення, втрачається можливість до самостійної творчої діяльності. Це відноситься не до якоїсь конкретної діяльності, а до всієї сфери реалізації особистості. Третій етап уособлення пов'язаний з появою потреби у власному «життєвому просторі». І якщо потреба уособитись не задовольняється, може виникнути відчуття самотності та одночасно страх цього переживання. Таким чином, можна зробити висновок, що уособлення, як об'єктивно має вигляд самотності, насправді суб'єктивно самотністю не переживається. Перші гострі переживання самотності

віднести можливість швидкого реагування на соціальні запити, що змінюються, а також творчу активність в колективі, раціональність використання кадрового досвіду, підвищення особистої відповідальності за роботу. Управлінсько-консалтинговий відділ підпорядковується директору ЗНЗ. Пропозиції, що вносяться, розглядаються спільно з іншими лінійними підрозділами. При прийнятті позитивного рішення призначається керівник проекту – консультант, що вносить дану пропозицію. Робота проводиться спільно з виконавцями різних рівнів, тому існує прямий зв'язок між проектами та їх реалізацією [6, с.68].

Модель розробки та прийняття стратегічних рішень, розроблених відділом консультування відповідає технології прийняття управлінського рішення, де чітко визначені елементи:

- Кількість і якість об'єкта (що робити?).
- Ресурси (з якими показниками затрат?).
- По якій технології (як робити?).
- Виконавці (кому робити?).
- Термін виконання (коли і за який час робити?).
- Місце діяльності (де опрацьовується?).
- Результат (що це дасть?).

Процес прийняття та впровадження управлінсько-консалтингового відділу можна поділити на шість етапів*:*

- Збір та аналіз інформації.
- Визначення проблеми, мети, завдань.
- Створення моделей, проектів з розв’язання проблеми.
- Презентація і обговорення розроблених проектів на рівні керівництва ЗНЗ.
- Реалізація проектів.
- Контроль та аналіз.

Процес розроблення і прийняття пропозицій управлінсько-консалтингового відділу загальноосвітнього закладу визначається схемою, наведеною на рис. 5.

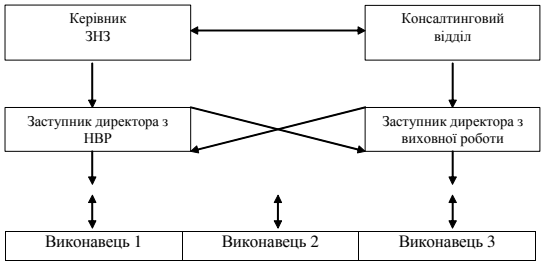

Рис. 5. Схематичне зображення процесу розроблення й прийняття пропозицій управлінсько-консалтингового відділу загальноосвітнього закладу

Визначаючи основну функцію районних управлінь освітою як створення оптимальних умов для функціонування шкільної мережі мікрорегіону, ми виділяємо три центри консультування:

1) Аналітико-моніторинговий центр.

2) Консультаційно-освітній центр.

3) Центр розвитку питань управління.

Основними елементами діяльності аналітико-моніторингового центру є:

- Моніторингово-рейтингове дослідження діяльності ЗНЗ, керівників ЗНЗ, педагогічних працівників.
- Аналіз результатів моніторингових досліджень з наявних позитивних та негативних тенденцій в цілому по мікрорайону, досягненням мети рай(міськ)во, реалізацією управлінської інформації, обласного і районного відділів (управлінь) освіти.
- Формування банку даних для прийняття управлінських рішень, планової та оперативної звітності.
- Підготовка управлінської інформації для: наказів, інструктивних листів, корекції планів та цілей рай(міськ)во.

Головним завданням діяльності консультаційного центру рай(міськ)во є здійснення системи організаційно-змістовних дій з підтримки оптимального рівня управління освітою в регіоні.

Елементами діяльності центру виступають:

Оперативні консультаційні дії по запитах учасників освітнього процесу.

Організація методично-консультаційної діяльності в конкретних школах району.

- Організація післядипломної освіти.
- Взаємне консультування шкіл.
- Волонтерська допомога.
- Страхування вчителів.

Встановлення зв'язків з обласним консалтинговим центром, центром ІПО, вузами області (регіону).

Центр розвитку питань управління спрямовує свою роботу на:

- Організацію навчання керівників.
- Формування банку перспективного педагогічного досвіду.
- Встановлення зв'язків з обласною науково-технічною бібліотекою, педагогічним університетом.
- Волонтерську допомогу в масштабах району.

Діяльність вищезазначених центрів може бути представлена схематично:

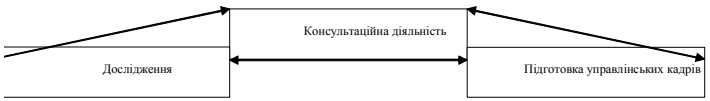

Рис. 6. Напрями діяльності консультаційних центрів

являється другим фактором, який викликає до життя стиль життя. Останній відбирає, що робить людина для надбання своєї особистості автономії. Кожний індивід має тенденцію до збереження власної унікальності. Він відрізняється характерними способами поведінки, мислення, реагування та розвитку, на відміну від інших та прагне цю різницю зберегти. Він накладає свій індивідуальний відбиток на кожну роль, що грає, на кожну ситуацію, з якою він зіштовхується, причому робить це в узгодження з власною Я-концепцією. Згідно А.Адлеру, стиль життя визначає осі індивідуально-значущі функції людини, але особливо яскраво він проявляється, коли людина стоїть перед важливими рішеннями в критичних ситуаціях. Основна характеристика стилю життя - його цілісність, яка визначає стійкість та тотожність індивідуальної поведінки через особистість надання переваг та вибору. Друга важлива характеристика стилю - індивідуальність. Один стиль завжди відрізняється від іншого, хоча між ними завжди можна знайти щось спільне. Стиль це перш за все система зовнішніх проявів індивідуального життя, яке формується з дитинства. Стиль життя допомагає краще орієнтуватися в оточуючому світі, простіше досягти задоволення своїх потреб, уникнути невдач та отримати задоволення [1].

Своєю теорією А.Адлер визначив методологію досліджень стилів в західній психології, яка будується на наступних основних положеннях: 1) стиль представляє собою прояв цілісності індивідуальності; 2) стиль пов'язаний з певною спрямованістю та системою цінностей особистості; 3) стиль виконує компенсаторну функцію, допомагає індивідуальності найбільш ефективно пристосуватися до вимог середовища.

Можна передбачити, що ці ідеї були враховані і В.С.Мерліним, який посилався на праці А.Адлера, розроблюючи теорію індивідуального стилю діяльності.

В психотерапії можна прослідити вплив його ідей на гуманістично орієнтованих підходах до клієнту, розроблених К.Роджерсом та В.Франклом. Теоретична психологія займається вивченням критеріїв для класифікації стилів життя та аналізом самого цього поняття. Як правило в якості такого критерію використовується домінуюча спрямованість особистості чи спосіб вирішення життєвих проблем, при цьому кількість стилів життя може бути будь-яким: від трьох до двадцяти.

Ф.Торн виділяв п'ять стилів життя залежності від домінуючого способу адаптацій, які він проаналізував з образами тваринного світу: агресивний (тигр), конформний (хамелеон), захисний (черепаха), індивідуалістичний (яйце) та той, що чинить опір (лосось). Ця класифікація дуже нагаду три типи невростинічної поведінки, що виділяє К.Хорні: агресивна, поступлива, та відокремлена, спрямовані відповідно проти людей, до людей та від людей.

Найбільш лаконічна класифікація стилів життя належить Д.Ройсу та Е.Поуєллу, які визначають стиль життя як «... стратегію для досягнення індивідуальних цінностей та почуттів в світі, в якому кожний індивід повинен жити так, щоб оптимізувати свої власні особисті смисли» [5].

УДК 371.56

САМОТНІСТЬ В СТРУКТУРІ СТИЛЮ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

Варава Людмила Анатоліївна
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Маріупольський державний гуманітарний університет

Постановка проблеми. Проблема феномену самотності, її природи та ролі у житті особистості дуже мало розроблена як в теоретичному так і емпіричному плані, не зважаючи на її актуальність. Самотність багатобарвна, вона – складний феномен, який може бути як станом, так і властивістю особистості. До неї можна прагнути і до неї можливо потрапити проти будь яких обставин.

Мета даної статі – показати стан самотності, який впливає на самоактуалізацію особистості і вибір поведінки взаємодії з оточуючими.

Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу. Історія вивчення стилю життя особистості починається, напевно, з того моменту, коли людина замислилась про причини індивідуальної своєрідності свого буття. Стиль займає проміжне положення між індивідуальністю та середовищем. З одного боку, його винахідником являється людина, з іншого боку, стиль завжди виступає способом якоїсь діяльності чи активності, що перетворює середовище. Можна сказати, що стиль - це спосіб взаємодії людини зі світом. Само словосполучення «стиль людини» передбачає існування деякого єдиного контуру, який об'єднує всю багатоманітність та багатоваріативність стильових проявів в цілісну структурно-функціональну модель. Наявність структури передбачає виділення в моделі стійких характеристик, за допомогою яких можна проаналізувати людину стильову ознаку. Функціональність структури стилю означає можливість для суб'єкта використовувати різні способи організації поведінки та діяльності, спираючись на власні ресурси. Індивідуальний стиль (різними гранями, або формами якого виступають стиль діяльності, стиль спілкування, когнітивний стиль, емоційний стиль та інші) представляє собою цілісне утворення, інтегруюче в собі детермінуючий вплив різних зовнішніх та внутрішніх факторів на протікання різних форм діяльності, в тому числі діяльності психічної.

А.Адлер ввів саме узагальнене стильове поняття – стиль життя. Розглядання стилю у нього відбувалося через призму індивідуальності. Адлер означив індивідуальний стиль життя як «цілісність індивідуальності». Він бачив природу внутрішньої сталості особистості в виборі нею, на основі факторів та подій життя своєї унікальної кінцевої життєвої цілі. Ця вища ціль визначається тим смислом, який людина надає життю. Смисл життя відтворюється в стилю життя та проходить далі крізь все життя «подібно дивній та своєрідній мелодії власного творіння». Кожна проява особистості повинна, за Адлером, розглядатись в контексті всієї індивідуальності, тому що все відбувається є ніщо інше, як боротьба за реалізацію життєвої цілі індивідуальності. «Відмовитись від контексту – це те ж саме що вирвати окремі ноти з мелодії, щоб дослідити їхній смисл та значення» [1]. Прагнення уникнути жорсткої зовнішньої детермінації

За поданою схемою зрозуміло, що консультаційна робота нерозривно пов'язана з дослідженням управлінських процесів та підготовкою управлінських кадрів. Тому створення структури, в якій наявні всі ці види діяльності дозволяє поєднати досвід консультантів з творчим пошуком та передаванням цих знань у процесі навчання.

Висновки. Отже, завдання управлінського консультування в системі освіти на регіональному рівні полягає в розпізнаванні загальних тенденцій та знаходженні методів вирішення певної проблеми. Професійні консультанти, постійно слідкуючи за літературою з проблем управління, за розвитком теорій, методів та систем управління, використовуючи набутий досвід, діють як ланка, що пов'язує теорію та практику управління і надають професійну допомогу керівним працівникам. У подальшому потребують дослідження питання впровадження консалтингу в систему методичної роботи регіону.

Резюме

В статье представлены содержательные, структурные и организационно-методические характеристики системы консалтинга в образовании.

Резюме

У статті надано змістовні, структурні та організаційно-методичні характеристики системи консалтингу в освіті.

Summary

The article presents the contents, structure and organization characteristics of consulting education system.

Література

1. Верба В.А., Решетняк Т.І. Організація консалтингової діяльності: Навч. посібник. –К.: КНЕУ, 2000. – 244 с.

2. Гласс Д., Стенли Д.: Статистические методы и психология: пер. с англ. – М.: Книга, 1976. – 256 с.

3. Єфремов В.С. Управленческий консалтинг как бизнес // www.bcg.ru

4. Коберник О.М. Проектування навчально-виховного процесу: управлінський аспект // Освіта і управління. – 1997. – № 4. – С. 14-18.

5. Лузин А.Е., Елмашев О.К. Вопросы теории и практики управленческого консультирования. – Ижевск: Экономика, 1986. – 146 с.

6. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. –86с.

7. Панасик В.П. Системнoє управление качеством образования в школе. СПб. – М., 1993. – 102 с.

8. Посадський А.П. Основи консалтинга. – М.: ГУ ВШЭ, 1999. – 240 с.

9. Управленческое консультирование / Под ред. М. Кубра. В 2 т. – М.: Интерэксперт, 1992. – Т. 1. – 319 с.

Подано до редакції 07.02.2006

УДК 371(73)

РОЛЬ МАС-МЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДВИЩЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ США

Шумаєва Світлана Петрівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземних мов
Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини

Постановка проблеми. Починаючи з середини XX століття, в країнах Заходу, зокрема й у США, позначилася стійка тенденція до дедалі активнішого використання навчально-виховного та соціалізуючого потенціалу ЗМІ у шкільній освіті. Досягнення НТР та невпинний розвиток інформаційних технологій посприяли стрімкому розвиткові мас-медійних навчальних технологій у Сполучених Штатах.

Аналіз останніх досліджень. Науковому обґрунтуванню цих важливих напрямів педагогічної діяльності присвячені праці таких відомих американських учених-педагогів, як Е.Г. Далл, А. Діозед, Д. Консідайн, Р. К'юбі, Л. Мастерман, П. Офдерхейд, М. Сушон, К. Тайнер, С. Телла та ін. Значну увагу цим проблемам приділяють у наукових публікаціях українські вчені. Зокрема, проблема інформатизації суспільства, ролі ЗМІ та інформаційних технологій, медіа-культури як компонента освіти, соціалізації учнівської молоді засобами медіа висвітлені в роботах Л. Масол, Н. Лавриченко.

З цієї точки зору особливий пізнавальний і практичний інтерес становлять США, які є визнаним світовим лідером у розвитку інформаційних технологій.

Предметом дослідження є розвиток теоретичних та практичних засад використання мас-медійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США.

Мета статті: з'ясувати роль та місце мас-медійних навчальних технологій у навчально-виховному процесі американських середніх закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом педагоги різних країн приділяють значну увагу проблемам активізації пізнавальної діяльності учнів, яка полягає головним чином у формуванні їх пізнавальної самостійності та розвитку творчих здібностей і сприянні інтелектуальному розвитку школярів. Зацікавленість науковців цією проблематикою бере початок з 70-х років минулого століття. Саме тоді навчальні курси, пов'язані з вивченням діяльності ЗМІ та використанням їх як ефективного засобу і джерела отримання знань, посіли вагоме місце у шкільних програмах багатьох зарубіжних країн.

Виявляючи доцільність упровадження програм з мас-медійної освіти в США, американські педагоги намагалися відповісти на запитання, яким чином засоби масової інформації можуть безпосередньо впливати на процес навчання, наскільки можливо з їх допомогою активізувати пізнавальну діяльність учнів та стимулювати інтелектуальний розвиток. Значний внесок у розвиток теорії і практики залучення ЗМІ з дидактичною

Якщо дорослий допоможе дитині гратися і навчить грати, дитина набагато швидше буде розвиватися і вчитися жити у світі дорослих. Окрім цього, результатом доброзичливого та відкритого спілкування дорослих та дітей стануть сформовані в дитини почуття довіри до оточуючого світу, вміння жити у цьому світі. Бо лише радість від успіху, захопленість, зацікавленість веде до формування особистості людини. А саме дорослі несуть відповідальність за те, якими виростуть діти.

А ми, дорослі, не повинні забувати, що гра не закінчується, коли закінчується дитинство. Бо... „ Довести, що без Гри неможливо обійтися можна лише одним засобом: ...знову і знову додаючи Грі такого дивовижного, такого переконливого, такого захоплюючого, такого чаруючого вигляду, щоб навіть натхненний дослідник почув її поклик, почув її зваблення і чарівність" (Г.Гессе).

Резюме

Стаття присвячена проблемі засвоєння дитиною ігор як формою специфічної діяльності і містить розгляд низки питань: у чому особливості дитячої гри порівняльно з іншими видами діяльності, яке вона має значення для розвитку дитини, як і за яких умов гра може бути засвоєна дитиною. Це робиться з намаганням простежити трансформацію дитячої гри, її функції у становленні особистості гравця.

Резюме

Статья посвящена проблеме усвоения ребенком игр как форме специфической деятельности и содержит рассмотрение ряда вопросов: в чем особенности детской игры сравнительно с другими видами деятельности, которые имеют значение для развития ребенка, как и при каких условиях игра может быть усвоена ребенком. Это делается с попыткой проследить трансформацию детской игры, ее функции в становлении личности игрока.

Summary

The article is devoted to the problem of mastering by the child of games as to the form of specific activity and contained consideration of row of questions: what the features of child's game are in is comparative with other types of activity, which matter for development of child, as well as what terms the game can be mastered at by a child. It is done with an attempt to trace transformation of child's game, its function in becoming of personality of player.

Література

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1997. – 356 с.
2. Гессе Г. Игра в бисер. – М.,1997. – 274 с.
3. Козак О.Н. Игры и занятия с детьми от рождения до трех лет. – СПб., 1999. – 89 с.
4. Коссаковская Е.А. Игрушка в жизни ребенка. – М., 1980. – 136 с.
5. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2000. – 365 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. –М.: Педагогика, 1983. – 376 с.
7. Миллер С. Психология игры. – СПб., 1999. – 280 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.,2005. – 684 с.
9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.; Воронеж, 1995. – 330 с.

Подано до редакції 10.01.2006

У вітчизняній психології прийнята концепція гри Д.Б.Ельконіна, в якій виділяють наступні етапи розвитку дитячої гри: знарядійна гра (до 3-х років), рольова гра (три-сім років), гра за правилами (з шести-семи років) [9, с.47]. Згідно цієї теорії, суть дитячої гри полягає в реалізації намагання дитини "бути як дорослий", основна одиниця гри – роль. Розвиток гри – розвиток ролевих відносин. На нашу думку рольові відносини не завжди відображають розвиток соціальних стосунків дитини, а саме малюків. Г. Крайг виділяє 5 рівнів соціальних відносин малеч:

- гра наодинці – на цьому рівні взаємодія повністю відсутня; цей рівень характеризує малечу та дітей раннього віку;
- гра-спостереження – дитина спостерігає за чиєюсь грою, але на цьому процес гри і закінчується, дитина не стає учасником гри, не вступає у взаємодію;
- паралельна гра – дитина грає поруч з іншими, бере однакові іграшки, наслідує, але взаємодія ще не відбулась. Це гра поруч, а не разом. Найчастіше в такі ігри діти грають поруч з дорослими, використовуючи такі самі речі, які необхідні дорослим, чим викликають їхнє незадоволення;
- асоціативна гра – діти вступають у взаємодію, можуть використовувати іграшки інших, але кожна дитина має свій сюжет, свою мету. Свої дії вони ще не погоджують, не координують.
- спільна гра –під час такої гри діти об'єднані сумісною діяльністю: будують вежу з кубиків, грають у хованки.

Нами цілеспрямовано не виділялись вікові межі гри, тому що вони досить рухомі. Можна лише ставити завдання перед дорослими про створення умов для розвитку культури гри як специфічної форми діяльності дітей від найпростіших форм до більш складних, враховуючи вікові особливості дітей. Адже, дитина грає, безумовно, не для того, щоб підготуватися до життя, гра стає підготовкою до життя тому, що дорослі організують її так. У кожну нову гру на кожному віковому етапі закономірно входить щось нове, те, що не стало звичним, отже розвиваючим.

Вважаємо за необхідне відзначити той факт і зробити висновки: гра суттєво впливає на розвиток навичок дітей, у грі діти допомагають оволодіти один одному конкретними фізичними когнітивними та соціальними навичками. Дорослим не слід стояти осторонь від ігрової діяльності дитини. Для того, щоб гра дійсно захопила дитину та стала їй необхідною, дорослий найчастіше повинен стати її безпосереднім учасником. Своїми діями, емоційним спілкуванням з дитиною дорослий залучає їх до сумісної діяльності, робить її важливою і значущою для них. Він стає центром гри. І це є дуже важливим. Але все це стає можливим у тому випадку, коли гра, яку пропонує дорослий, активно сприймається дитиною. Якщо дитині гра сподобалась, стала улюбленою, це стане передумовою для розвитку власного потенціалу. Тому іграми треба керувати і направляти дитину з великим тактом, обережно, заохочуючи дитячу вигадку та інші форми творчості, для яких в іграх немало можливостей.

метою зробили ті вчені, які в ході практичних експериментів довели, що кожен індивід може по-різному сприймати одну й ту саму інформацію залежно від форми її подання, тобто один учень краще засвоює навчальний матеріал, поданий у вигляді таблиць чи графіків, а іншому потрібне вербальне або образне його подання.

Так, використання мас-медійних технологій надає можливість викладати навчальний матеріал у текстовій, звуковій, образній, аудіо-, відео-, графічній, фактологічній формах, а це, на думку вчених, дозволяє уникати однобокості у викладі тієї чи іншої теми і, за рахунок цього, досягати того, що вона буде засвоєна абсолютною більшістю учнів. Процес навчання стає, таким чином, більш індивідуалізованим, пристосованим до різноманітних типів сприйняття, мислення учнів [1; 2].

Схожу точку зору обстоювали дослідники Ш. Вінем та Г. Гарднер, які стверджували, що практичне використання нових мас-медійних технологій здатне забезпечити перебіг навчального процесу з урахуванням психологічних особливостей кожного учня.

Так, нині у світовій педагогічній практиці спостерігається тенденція до ширшого, порівняно з підручниками, використання преси в навчальному процесі.

За допомогою преси і друкованих періодичних видань (газет, журналів) учителі намагаються прищепити учням інтерес до навчання, адже ці медіа-засоби надають учням цілу низку практичних можливостей. На думку фахівців, перевага використання періодичної преси в навчанні читанню, письму, наприклад, пояснюється насамперед тим, що шкільні підручники надають переважно стереотипізовані знання, причому роблять це ще у більш завуальованій формі, аніж засоби масової інформації [3, 30]. Висвітлення подій сучасності засобами масової інформації породжує в уважного читача критичну обачливість і в такий спосіб сприяє активізації його пізнавальних здібностей.

Значну роль у справі активізації пізнавальної діяльності американських учнів відіграє навчальне телебачення [4]. Проблема використання навчального телебачення в більшості розвинених країн світу має загальнодержавне значення. Починаючи з 70-х років минулого століття, в ряді зарубіжних країн започатковуються спеціальні освітні телеканали. Так, близько 200 телестанцій почали транслювати американським школярам навчальні програми, більш як 700 студій пропонували навчальні передачі через кабельні системи.

Усі програми для дитячої та шкільної аудиторії в Сполучених Штатах умовно поділяються на дві категорії. До першої категорії належать усі дитячі програми, мультфільми, а також програми навчального змісту. До другої категорії – програми, створені спеціально для показу в школах протягом навчального року. Іноді ці спеціальні навчальні програми також транслюються і по деяких каналах телебачення. Американське навчальне телебачення відповідно до його дидактичних цілей розподіляється на такі різновиди: освітнє, навчальне та науково-популярне.

Доцільність використання навчального телебачення на уроках (або в

позаурочний час) визначається вчителями самостійно. Як засвідчує досвід, найбільша ефективність навчальних передач досягається під час засвоєння предметного матеріалу, що містить у собі опис різноманітних явищ, які важко побачити в повсякденному житті. Окрім того, ці передачі зазвичай призначені для тієї когорти глядачів, які найбільшою мірою потребують наочності в навчанні. Такі програми можуть використовуватися американськими вчителями під час вивчення предметів природничого циклу.

У контексті проблеми активізації навчання та інтелектуального розвитку школярів зарубіжні педагоги особливе місце відводять комп'ютерам. Такі спеціалісти, як Дж. Р. Остін, С.А. Латтеродт, Дж. Папагіанніс, С. Мільтон та інші, вважають комп'ютер важливим засобом розвивального навчання, який позитивно впливає на розвиток творчих здібностей індивіда [5;6;7]. Особлива роль у цьому належить комп'ютерним іграм. Останні дозволяють учням одержати узагальнене уявлення про ситуації чи предмети й, отже, розвивають здібність до узагальнення та класифікації як найважливіших ментальних операцій. Завдяки комп'ютерним іграм відбувається розвиток логічного мислення, оскільки школяр усвідомлює, що предмети на екрані – лише символічні знаки відповідних реальних об'єктів. У процесі педагогічної роботи з використанням комп'ютерних ігор покращується пам'ять і увага дітей, а коли виникає інтерес до змісту завдання, ігрова мотивація поступово переходить у навчальну [8].

Проте комп'ютерні ігрові навчальні програми мають і свої недоліки. Вони можуть викликати психофізичну перевтому учнів, яка супроводжується нерідко й інтелектуальним та емоційним виснаженням, підвищеною дратівливістю і може навіть стати причиною виникнення в комп'ютерних фанатів ворожого сприйняття соціального довкілля.

Однак саме сучасній комп'ютерній техніці завдячує поява і розвиток такої важливої галузі педагогічної діяльності, як дистанційна освіта. Остання, на думку багатьох фахівців, посідає провідне місце в реалізації принципу неперервної освіти в багатьох сучасних західних країнах, наразі й у США [9].

Використання новітніх мас-медійних технологій у педагогічній практиці США спричинило виникнення такої інноваційної форми роботи з учнями, як електронна лекція. Електронна лекція є "своєрідною дискусією учнів між собою, між учнями й учителями, а також учителів між собою" [10;11;12;13]. Позитивним моментом електронного режиму роботи є високий рівень взаємодії учасників лекції, особливо при постановці проблемних запитань і безпосередньому їх обговоренні. Такий вид діяльності дозволяє запрошувати до участі науковців та авторитетних лекторів з усього світу, що сприяє кращому розумінню та ефективному засвоєнню навчального матеріалу.

Незважаючи на всі плюси використання системи мас-медійних технологій для активізації пізнавальної діяльності та розвитку інтелектуальних здібностей американських учнів, багатьма вченими

нові назви. Уміння не просто слухати і розуміти почуте, а тому прислуховуватися, зосереджуватися на звуці, виділяти його характерні особливості – дуже важлива людська здібність. Але така здібність не виникає сама по собі. Її необхідно цілеспрямовано розвивати в дитини.

Характерною особливістю рольових ігор є те, що в цих іграх діти виконують дії інших людей (матері, лікаря, вихователя), тобто вони виконують певні ролі. Іноді сюжет гри визначають заздалегідь, тоді події і дії розгортаються в певному плані (сюжетні ігри). Але окрім імітаційних дій – „побачили – відтворили" - до таких ігор додаються елементи фантазії. Гра у вигаданій ситуації звільняє від ситуаційної зв'язаності. У грі дитина навчається діяти в ситуації, що потребує пізнання, а не тільки безпосереднього переживання. Дія у вигаданій ситуації приводить до того, що дитина навчається керуватися не тільки сприйняттям предмета чи реальних обставин, а й змістом ситуації, її значенням. Граючи будь-яку роль, дитина не лише фіктивно переноситься в чужу особистість. Приймаючи цю роль і входячи в неї, дитина розширює, поглиблює, збагачує і власну особистість. На цьому ставленні особистості дитини до його ролі і засноване значення гри для розвитку не лише уяви, мислення, волі, але і особистості в цілому.

На жаль, любов до таких ігор зникає досить швидко, бо спочатку діти роблять перші спроби зобразити щось навмисно, але швидко розуміють, що прикидаються. Під час рольових ігор діти вчаться співпрацювати один з одним, з дорослими, вирішувати конфліктні ситуації, поступатися – і ці навички необхідні як у дорослому світі, так і в самому дитинстві.

Для оволодіння та участі у грі в ігри за правилами та грі-пошуку необхідні конкретні когнітивні навички та вміння, дітям необхідно розуміти інструкцію, запам'ятати правила, уміти прогнозувати наслідки виконання чи невиконання умов ігри. З іншого боку, ці навички відпрацьовуються в процесі самої гри - від примітивної до більш складної. Дитина швидко вчиться слідкувати за правилами гри, вчиться грати, і саме в цей момент у цих іграх на перший план виступає елемент змагання. Учитися не лише вигравати, а й умінню програвати – важливий момент у психологічному становленні дитини. Систематична робота по формуванню гри за правилами не лише спонукає до загального розвитку дитини, а й суттєво полегшує їх підготовку до навчання у школі, до життя у світі дорослих взагалі. У таких випадках особливо важливим стає, з одного боку, вміння підкоритися обов'язковим нормам і правилам, з другого, - проявляти творчу активність, а також уміння приймати тимчасову невдачу, не відмовляючись від спроби досягти успіху в майбутньому. Саме дорослі здатні спрямувати ігри дитини так, щоб вони стали підготовкою до життя, першою школою дитинства, засобом виховання і навчання.

Усе ж треба відмітити, що ігри за правилами найбільшу популярність мають у дорослих. Однак у порівнянні з дитячою грою, яка мала у житті дитини самостійне значення, дорослі ігри частіше за все спрямовані на отримання будь-якого результату, а тому являються якісно новим видом діяльності.

дитини більшої компетенції. На кожному віковому етапі у дитини є можливість розгорнути самостійну або сумісну діяльність за аналогічними ігровими ситуаціями, але з різним змістом. Кожний дорослий, використовуючи будь-яку гру, має змогу ставити різну мету. Окрім того, одна й та сама гра проводиться з різними цілями в залежності від того, яка категорія дітей у неї грає.

Перелічені ігри є ефективним засобом виховання та навчання дітей. Коли дитина грає, створюються умови для становлення початкових форм самооцінки та самоконтролю, що має велике значення також і для навчальної діяльності (у майбутньому і просто тепер), і для повноцінного існування в колективі однолітків. Перебування і діяльність індивіда у групі сприяє ціннісній спрямованості особистості. Спочатку в групових іграх, особливо коли дитина орієнтується не стільки на задоволення від процесу, скільки від свого результату, далі і в інших видах діяльності виникають стосунки суперництва як альтернатива співпраці. Для розвитку спільної гри дітей необхідно оволодіння ними таким універсальним правилом, як людська дія та комунікація. Моделі сукупної діяльності даються дитині від дорослих уже в ранньому дитинстві, і від цього в багатьох випадках залежить розвиток гри в майбутньому.

Гра-вовтуження – це той вид гри, який подобається дітям більш за все, але який найчастіше за все дратує дорослих і забороняється ними. На думку М.В. Осоріної, гра-вовтуження – один з прикладів якої „мала купа" – вчить дітей головному: вмінню взаємодіяти один з одним. Ці ігри дають можливість дитині не виплескати негативні емоції, а продемонструвати позитивні. Ці ігри можуть навчити і вчать дитину регулювати не лише свої почуття, а й силу фізичного впливу на партнерів по грі, контролювати імпульсивні бажання. Безперечним є той факт, що в такі ігри найчастіше грають хлопчики.

Батьки теж грають іноді в такі ігри, коли лоскочуть і тискають малюка. Бажано, щоб дитина теж брала участь у цих іграх, а не виконувала роль пасивного спостерігача. Якщо в сім'ї спостерігається напруга в стосунках між батьками та їх маленькими дітьми, їм можна рекомендувати грати саме в ігри-вовтуження, під час яких діти швидше навчаються вмінню чесно перемагати і програвати. Такі ігри здатні швидко знімати тривожний стан дитини, страх, що її не люблять.

Як правило, усі діти люблять грати в мовні ігри, і діти раннього віку – не виняток. Вони проводять експеримент зі словами, об'єднують їх один з одним, дають їм нове пояснення, змінюють їхнє звучання. Головне в цих іграх – це не те, що діти передають інформацію (що характерно взагалі для мови), а той факт, що діти експериментують зі звуками та словами. „Діти грають зі словами, щоб посміятися зі світу і перевірити, наскільки добре вони його розуміють" [5, с.392]. Пошук значення, смислу слова не заспокоює дитину, вона прагне зробити щось з відкритим, осмисленим значенням. Дитина намагається уявити те абстрактне, у що грала, надати йому чуттєвого втілення. Формальна несхожість слова з самим предметом допомагає дитині відшукувати нові і нові значення, фантазувати, даючи

висловлюються сумніви щодо однозначно позитивного ефекту їх застосування у шкільній практиці. Так, японський педагог С. Судзукі зауважує з приводу цього, що, з одного боку, засоби медіа допомагають розвивати інтелект школяра, але з іншого – не дають гарантій міцного закріплення знань. Французький педагог Л. Легран також не поспішає з висновками. Розглядаючи феномен зростання пізнавальної мотивації учнів у роботі з медіа-засобами, він пропонує уточнити, чи можна насправді класифікувати таку діяльність як суто навчальну. Не бачать особливої віддачі від застосування новітньої навчальної техніки й редактори американського журналу "Тайм". 1977 року на його шпальтах була висловлена думка про те, що, хоча шкільні приміщення і стали схожі на пульт космічного корабля, школярі аж ніяк не краще опановують знання й уміння, аніж їхні попередники [14]. Відкритою залишається і проблема дотримання гігієни й охорони здоров'я школярів у ході роботи з засобами медіа. Заняття з використанням комп'ютерних приладів можуть завдавати шкоди здоров'ю дітей. Свідченням тому є часті випадки неврозів у школярів, погіршення зору.

Висновки. Серед педагогів зростає песимізм і щодо педагогічного потенціалу новітніх технічних засобів. Схоже, ейфорія, викликана сподіваннями здійснити за допомогою ЕОМ революцію в шкільному навчанні, минає. У Японії, наприклад, комп'ютерні класи часто пустують. Комп'ютерний всеобуч учителів та викладачів у багатьох країнах не входить до числа пріоритетних завдань державної шкільної політики. Проте, попри все, за своїми потенційними можливостями та дидактичним значенням мас-медійні навчальні технології розглядаються як ефективні та перспективні засоби вдосконалення навчального процесу. Завдяки використанню мас-медійних навчальних технологій учні отримують доступ до багатющих інформаційних ресурсів, зростає їх мотивація до навчання, стимулюється їх самостійність. Інтерактивні навчальні проекти сприяють розвитку глобального мислення школярів, інтенсифікації навчального процесу. Однак, як засвідчує американський досвід, застосування новітніх технічних засобів у школі повинне супроводжуватися випереджальними педагогічними дослідженнями, які дозволять підвищити їх дидактичну ефективність і водночас мінімізувати шкідливі впливи на учнівську аудиторію. Технологічна революція в шкільному навчанні вимагає своєчасної адекватної підготовки вчителів до діяльності в умовах інформаційного суспільства. Цим темам і будуть присвячені наступні дослідження.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы использования масс-медийных образовательных технологий в средних учебных учреждениях США и определяется их роль в повышении эффективности образовательного процесса.

Резюме

У статті розглядаються проблеми використання мас-медійних навчальних технологій у закладах середньої освіти США та визначається їх

роль у підвищенні ефективності навчального процесу.

Summary

The article deals with the problems of using media educational technologies at secondary schools of the USA. Their roles in the studying process improvement are determined.

Література

1. A National Prepared: Teachers for the XXI st Century. Carnegie Task Force on Teaching as a Profession.Hyattsville. – M.P.: Carnegie Forum on Education & Economy, 1986.
2. The importance of the classroom teacher // International journal of educational telecommunications. – 2000. – Vol. 6, № 2. – P. 107–122.
3. Гоне Ж. Освіта і засоби масової інформації. – К.: К.І.С., 2002. – 100 с.
4. Bryant J., Anderson D.R. Children's Understanding of Television: Research on attention and Comprehension, Hillsdale. – N.-J.: Lawrence Earlbaum, 1985. – 311 p.
5. Остин Дж. Р., Латтеродт С.А. ЭВМ в школе // Перспективы. Вопросы образования. – 1983. – № 4. – С. 26–40.
6. Bonner P. Computers in Education: Promise and Reality // Personal computing. – 8–9 Sept. – P. 71.
7. Гергей Т., Машбиц Е. Психолого-педагогическая проблема ефективного применения компьютера в учебном процессе // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 41–48.
8. Болескина Е.Л. Потребители игровой компютерной культуры // Социс. – 2000. – № 9. – С. 80–87.
9. Carr S. More universites start diploma –granting virtual high schools // The chronicle of higher education. – N.-Y. – 1999. – Desember 10. – V. XLVI, № 16.– P. A49.
10. Дал А.Г. Изучение средств массовой информации в школе // Перспективы. Вопросы образования. – 1984. – № 2. – С. 49–62.
11. Новые педагогические и информационные технологи в школе / Под ред. Е.С. Полат. – М.: ACADEMA, 1999. – 173 с.
12. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: ACADEMA, 2001. – 270 с.
13. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / Под ред. Кларина М.В. – М., 1994. – 186 с.
14. Saetler P. The Evolution of American Educational Technology. – Englewood, CO: Libraries Unlimited Inc., 1990. – XXVIII. – 570 p.

Подано до редакції 12.02.2006

УДК 78:371.32

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сидоренко Татьяна Дмитриевна
старший преподаватель
Криворожский государственный педагогический университет

Постановка проблемы. Одним из важнейших направлений деятельности вузов Украины является подготовка специалистов к участию в педагогическом эксперименте по внедрению в практику кредитно-модульной системы в контексте Болонского процесса. Осмысление этого факта предъявляет повышенные требования к педагогическим коллективам университетов и институтов, отвечающим за научную разработку и реализацию инновационных подходов в решении данного вопроса.

Указанная проблема реально создает возможности для научного поиска и практического внедрения теоретических разработок в инновационных процессах высшего образования.

Актуальность статьи обуславливается социально-психологической и

значення , бо засвоюється принцип побудови предмета, який полягає в основі будь-якої людської діяльності. Усе ж на цьому етапі розвитку діяльність дитини ще не усвідомлена , має ігрову форму, а мета, яку ставить дитина, має досить невиразну форму (на зразок, що вийде). На цьому етапі психічного розвитку предметні дії дитини ще не впорядковані, не пов'язані в одне ціле якимось прагненням, але вона вже мимохідь прагне завершити їх, зберігаючи при цьому ігрову форму. Згодом з розвитком свідомості та індивідуального досвіду дитина оволодіває своїми предметними діями і наперед формулює мету, планує способи дії, вдосконалює їх, враховуючи умови їх здійснення. Таким чином, перехід від малечі до раннього дитинства пов'язаний з розвитком нового ставлення до світа предметів: вони виступають не як об'єкт маніпулювання, а як річ, яка має призначення та спосіб використання.

Кожний вид гри з розвитком здібностей та умінь дитини стає більш складним. Різні види гри, виникаючи як самостійні, лише на достатньо пізніх сходинках дошкільного дитинства об'єднаються в одне ціле. Будь-яка гра стає ефективним засобом виховання і навчання дитини. Вона захоплює дитину, робить її життя більш багатим, різноманітнішим. Участь у таких іграх стає добрим зразком для занять та підготовкою до систематичної розумової активності, що буде так необхідно в майбутньому у шкільному житті. Адже під час гри дитині набагато легше засвоїти будь-які нові знання, ніж їх, але під час занять. Коли дитина захоплена грою, вона навіть не помічає чогось нового, навіть якщо їй доводиться зіштовхнутися зі складностями. Це ж так чудово – грати!

Існує декілька класифікацій гри. Дитячий психолог Стем (табл.1) поділяє ігри на індивідуальні та колективні" [7 , с. 54].

Класифікація гри (за Стемом)

Таблиця 1

Ігри						
індивідуальні					колективні	
Вдосконалення фізичної діяльності			Оволодіння властивостями предметів		імітація	боротьба
біг	стрибки	лазіння	ігри на створювання	руйнівні ігри		

У залежності від особливостей та призначення ігор у них грають і діти, і дорослі певного віку. "Ігри змінюються з часом, - зауважує С.Міллер" [7 , с. 78], - так, звичайна активність, наприклад, стрибки, гойдання на гойдалках виходять з моди після 12-річного віку. Ігри, які потребують майстерності, продовжуються до старості, коли і сила, і спритність знижуються".

В які ігри грає дитина? Серед різних назв ми виділяємо такі: гра-вовтуження; мовні ігри; рольові ігри; ігри за правилами; ігри-пошуки.

Це аж ніяк не означає, що всі гри, які пропонуються дітям, вичерпані означеними вище. На кожному етапі розвитку можна запропонувати дітям матеріал для гри, який зберігає засвоєну структуру гри, але вимагає від

Так починається гра. Але якщо для дитини це розвага в чистому вигляді, для становлення людини це має значення для вдосконалення рухів, розвитку координації. Треба відмітити факт формування у дитини почуття задоволення від досягнення успіху: кожна дитина розуміє для себе, що якщо вона виконає щось успішно, то її за це похвалять. Це відкриття швидко закріплюється в поведінці і свідомості. Адже дитина – не замкнена в собі істота, яка живе і розвивається із себе самої. Існування її передбачає обмін між нею і оточуючими. Для підтримання своїх намагань і для закріплення свого успіху дитина потребує іншої людини, визнання цього успіху дорослими.

Гра раннього дитинства – це своєрідна „гра в собі", або квазігра. Мотивами для ігрової діяльності є не стільки її практичні результати, скільки те задоволення, яке вона дає учасникам. Дитина здатна годувати свою ляльку, гойдати в колисці улюбленого зайця, а може зовсім обходитися без реальних предметів, але гра настільки тісно побудована на уявленні, що усвідомлення вигаданої ситуації для дитини не має принципового значення. Зате реальними і часто добре діючими є почуття дітей, породжені вигаданими ситуаціями. Об'єктивно це гра, але для дитини вона ще не стала грою – це її життя. Дитина за допомогою іграшок пізнає світ дорослих предметів. На відміну від складного і не зовсім зрозумілого світу дорослих речей, іграшки створюють для дитини його особистий світ, який співвідноситься з його розміром і фізичними можливостями. Слід відмітити такий факт, що ігрові інтереси хлопчиків та дівчаток часто дуже близькі, тобто диференціація за статевими ознаками не має принципового значення у процесі гри. Психологи дійшли висновку, що якщо дитина не має іграшок чи не має інтересу до них , найчастіше свою активність вона реалізуватиме через спонтанні сплески агресії. Іграшки необхідні дитині, а також необхідно вчити її грати іграшками. Цікавим є той факт, що серед улюблених іграшок діти називають: воду, папір, кубики, м'яч, посуд, хутряні іграшки, коробки, ляльки і одяг дорослих. Отримані відомості можна використовувати для оптимізації процесу організації гри дитини.

Характерною особливістю гри раннього дитинства є її сенсорність. У таких іграх підкреслено зв'язок психіки і мускульних рухів. Що подобається дитині? Плескатися у воді, пробувати на смак будь яку річ, що потрапила до рук , гратися у пісок тощо. Завдяки сенсорній грі дитина пізнає свої фізичні та чуттєві можливості, а також узнає про якості предметів, які її оточують. У ранньому дитинстві роль гри носить предметний характер. Гра спонукає до оволодіння знарядійними предметами та діями, які співвідносяться одна з одною. Передумовою гри стає висока здатність перенесення одних функцій предметів на інші. В міру того як усвідомлюються функції предметів, вони стають дедалі звичними. У майбутньому такі ігри поступово переходять у діяльність. Як тільки дитина навчилася грати з поширеними знаряддями – лопатка, ложка – вона перебудувала свої рухи. Вона вміє тримати ці знаряддя правильно, підкоряє свої рухи будові цих предметів. Для психічного розвитку це має велике

психолого-педагогической важностью проблематики, ее практической значимостью для высшего музыкально-педагогического образования. В современном украинском обществе идут противоречивые процессы, связанные с существенными изменениями в отношении к музыкально-эстетическим ценностям общества, в организации обучения музыкантов-специалистов. Одна из отличительных особенностей этих процессов заключается в том, что в их ходе осуществляется пересмотр и переосмысление профессиональной подготовки выпускников музыкально-профессиональных факультетов. Возникает потребность в поиске новых теоретических разработок по формированию педагогической культуры студентов музыкальных факультетов.

Актуальность исследования рассматривается автором с двух принципиальных позиций. Первая позиция – это актуальность социального запроса на профессионального специалиста – учителя музыки (в современной системе музыкально-профессионального образования имеется потребность в активной и деловой личности, владеющей в совершенстве своей специальностью и умеющей реализовать педагогические навыки для «передачи» знаний последующим поколениям), и актуальность перспективы (в условиях наметившихся изменений в экономической и социальной обстановке в стране возникает потребность в качественной подготовке кадров для осуществления прогнозируемого развития индивидуального стиля музыкальной исполнительской деятельности, которая невозможна без компетентной психолого-педагогической деятельности преподавателя музыки).

Указанные обстоятельства подчеркивают насущную потребность в более глубоком исследовании проблемы подготовки специалистов в системе музыкально-профессионального образования.

Анализ последних исследований. Формирование педагогической культуры студентов в системе музыкально-профессионального образования – это относительно новая и мало изученная тема, весьма актуальная для педагогики высшей школы.

Проблема профессиональной готовности к различным видам педагогической деятельности всегда привлекала внимание исследователей. Она и сегодня не потеряла своей актуальности. Теоретические положения по проблеме формирования педагогической культуры разрабатываются многими педагогами, психологами, философами. Причем имеет место достаточно неординарный подход к определению самой сущности этого понятия. Одни рассматривают как готовность к педагогической деятельности через установку (школа Д.М. Узнадзе), другие как сформированность личностных качеств (К.К. Платонов). В большинстве работ педагогическая культура представлена как способность к педагогическому общению и созданию позитивного психологического климата (М.И. Дьяченко, А.А. Леонтьев, Л.А. Кандыбович, А.Ц. Пуни, Т.О. Зотеева); как синтез интеллектуальных особенностей студента (В.А. Крутецкий); как сложное личностное образование (В.А. Сластенин).

Разнообразие определений «педагогическая культура» обусловлено

множеством направлений, в которых исследуется проблема формирования готовности будущих специалистов к педагогической деятельности. Значительный интерес для нашего исследования представляют научные изыскания по проблеме формирования готовности и культуры студента-педагога. Например, формирование профессиональной готовности (А.Ф. Линейко, В.А. Сластенин); развитие профессионально-этической готовности (М.В. Веселевская, М.М. Конишева); психологическая подготовка к педагогической деятельности (А.А. Деркач, Т.В. Иванова, В.А. Моляко, А.В. Проскура); морально-психологическая готовность (Л.В. Кондрашова), готовность к педагогической деятельности (А.И. Капска, И.В. Пастир, О.Г. Ярошенко).

Однако вопрос о педагогической культуре студентов музыкальных факультетов к профессиональной деятельности изучен явно недостаточно.

Проблема исследования связана с тем, что в современной практике музыкального просвещения возникли противоречия между потребностью в научно-обоснованной разработке инновационной педагогической деятельности преподавателя музыки и отсутствием разработанности теории педагогической культуры студентов музыкальных факультетов, что и составляет проблему нашего исследования.

Цель данной статьи заключается в определении структуры педагогической культуры студентов музыкально-педагогических факультетов как показателя готовности к профессиональной деятельности.

Основной материал исследования. В психолого-педагогической литературе понятие «педагогическая культура» трактуется весьма неоднозначно и имеет далеко не устоявшиеся границы помещаемого в него содержания. В основном этот термин используется для учителей общеобразовательной школы и поэтому не может быть нами использован без дополнительного теоретического исследования с целью уточнения его сущности в разрезе нашей проблемы. Мы смогли установить, что данное понятие используется как определение психологических или педагогических требований к личности учителя, реже как процессуальный и результативный характер готовности учителя. В этой связи возникает особая потребность в теоретическом исследовании данного понятия с учетом специфики педагогической деятельности преподавателя музыки.

В качестве методологической основы в определении содержания педагогической культуры были взяты общенаучные (феноменологический) и психологические (гуманистический, когнитивный) подходы. Теоретической основой содержания искомого понятия является концептуальные модели о личности преподавателя музыки, его авторитете и его музыкально-эстетических ценностях, ориентациях и установках (Ш.А. Амонашвили, О.А. Апраксина, И.П. Андриади, Е.А. Бодина, Л.Г. Коваль, Г. Падалка). Особое значение мы придавали концепции о *совместной учебной деятельности;* концепции ***соразвития и коэволюции*** личности в совместной деятельности *(*В.Я. Ляудис). Экспериментальное исследование опиралось на работы о диалогическом общении (Б.С. Братусь, М.И. Лисина, Н.И. Непомящая, А.У. Хараш). Моделирование

особистісний розвиток здійснюється все життя людини, неможливо не враховувати значення гри у здійсненні цього становлення.

Що ж таке гра для дитини? Перш за все – це осмислена діяльність та її провідний вид. Функція будь–якої гри – це розвиток сприймань, уваги, уявлень, інтересів, мислення. Гра дуже тісно пов'язана з розвитком особистості, вона й обумовлює цей розвиток, тому в період її інтенсивного розвитку – в дитинстві – вона має особливе значення. Гра дитини – це її розвиток. Розвиток особистості передбачає залучення її до активної діяльності. На думку С.Л. Рубінштейна, " У грі є відхід від реальності, але є і проникнення в неї...Все, чим живе гра і що вона проектує у діях, вона бере від дійсності" [7, с. 489]. Розвиваючись як особистість, дитина формується і як суб'єкт діяльності. За визначенням О.М.Леонтьєва, " свідоме управління психічним розвитком дитини здійснюється передовсім через управління...провідною діяльністю" [6, с.285]. Він наголошує, що деякі види діяльності мають для розвитку особистості першочергове значення і є на даному етапі розвитку провідними; інші – менші за значенням. О.М.Леонтьєв наполягає на потребі враховувати те, що діяльність здійснюється в "умовах відкритої колективності – серед оточуючих людей, спільно з ними і у взаємодії з ними, або віч-на-віч із навколишнім світом" [6 , с. 82].

Дослідження О.М.Леонтьєва і Д.Б.Ельконіна свідчать про те, що в ігровій, навчальній діяльності відбувається розвиток дитини як суб'єкта діяльності, тобто формується спрямованість на досягнення мети, повільність, урівноваженість, саморегуляція, чітко розмежовуються способи, прийоми, завдання.

На думку С.Міллера, "...гра – це парадоксальна поведінка. Дослідження вже відомого, тренування у вже засвоєному, дружня агресія ,... соціальна поведінка, прикидання не для обману - все це гра" [7 , с. 23].

П.П. Блонський вважав, що гра є збірним поняттям, яке позначає все різноманіття дитячої діяльності. На думку Ж. Піаже, гра має лише біологічну функцію активного повторювання та пізнання і необхідна для закріплення навичок. Між тим навіть суперечливий підхід до функції гри не може зменшити того значення, який вона має в житті людини. У контексті психолого-педагогічного розуміння розвитку особистості головним стає створення умов життєдіяльності дитини через навчання, організацію ігрової діяльності, спілкування і творчість із нею, інакше кажучи, головним є створення освітнього середовища, що має відповідати меті розвитку дитини.

Чи гра життєво необхідна дитині? Коли і як дитина починає грати? Не вигравати, а грати – такою є загальна формула мотивації дитячої гри. Дитина може оволодіти широким, безпосередньо недоступним їй колом дійсності лише у грі, в ігровій формі.

Для малечі гра має вигляд спілкування і маніпуляції. Це відображення світу дорослих, шлях пізнання світу. Дорослий примушує дитину спілкуватися за допомогою іграшки, якою маніпулює в її полі зору. Настає час, коли дитина не лише дивиться на іграшку, а й намагається її вхопити.

Психологи здавна вивчають ігри дітей і дорослих, обумовлюючи їхні функції, специфічний зміст порівняно з іншими видами діяльності. В одних випадках потребу у грі трактують як необхідність дати вихід життєвій силі, в інших, природа гри полягає в задоволенні потреби у відпочинку. Гра може бути викликана і потребою в лідерстві, і, як варіант, самотерапії. Можна розглядати гру і як компенсаторну діяльність, що дає змогу задовольнити нездійсненні бажання. У будь-якому випадку, жива істота, граючись, своєрідним чином навчається, розвивається, зростає.

Усі ми родом із дитинства. Ще в дитинстві людина вчиться жити. Як учитися? Відповідь проста – за допомогою гри. Гра – це універсальний метод, засіб навчання, який виник ще на початку існування людства, але залишається актуальним і дотепер. Під час гри дитина вчиться, але не примусово, а із задоволенням. Під час гри дитина живе, у грі розвивається її творчість. У грі дитина відтворює те, що відбувається з нею у реальному житті, моделює різні життєві ситуації, відпрацьовує навички взаємодії з іншими людьми, досліджуючи свої почуття. Гра відбувається заради неї самої, заради задоволення, що виникає у процесі виконання ігрової діяльності. Її сенс у ній самій. Перед батьками, дорослими стає невідкладним завдання – навчити дитину гратися, полюбити гру і зберегти цю необхідність, якщо не на все життя, то на довгий час, бо у грі у підростаючого покоління формується здатність до самопізнання, саморозвитку й самореалізації. І це цілком зрозуміло. Адже найголовнішим заняттям дитини є гра. Для дитини гра – це форма реалізації її активності. Призначення гри не лише розвага, вона є і одним з головних стимулів психічного розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень. Але й до цього часу не існує єдиного розуміння функції гри, не визначено її роль в остаточному розвитку та становленні особистості. Різні дослідники на різних етапах створювали та створюють одну теорію за іншою – Й.Гейзінга, К.Грос, Г.Міллер, Г.Гессе, П.П.Блонський, Ж.Піаже, Д.Б.Ельконін, З.Фрейд, Е. Берн, С.Л.Рубінштейн, А.Козлов, М.В. Осоріна та інші...

Стаття присвячена проблемі засвоєння дитиною ігор як формою специфічної діяльності і містить розгляд низки питань: у чому особливості дитячої гри порівняльно з іншими видами діяльності, яке вона має значення для розвитку дитини, як і за яких умов гра може бути засвоєна дитиною. Це робиться з намаганням простежити трансформацію дитячої гри, її функції у становленні особистості гравця, що і є кінцевим результатом нашого дослідження.

Метою статті стало вивчення значення гри в реалізації життєвих домагань особистості на шляху самопізнання, саморозвитку і самореалізації.

Виклад основного матеріалу. Становлення особистості відбувається через особистісні риси, мотиви, схильності, спрямовує її активність до реалізації прагнень. Стимулює індивіда до цього його рівень домагань, який відбиває його активність, волю, спрямованість, самооцінку, потребу в самореалізації та визнанні його референтним оточенням. З огляду на те, що

структуры «педагогической культуры» строилось на основных теоретических положениях педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, Н.В. Кузьмина А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Л.А. Петровская, Л.С. Подымова, А.И. Щербаков); управлении эмоциональной сферой в учебных ситуациях (Я.П. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Л.С. Рубинштейн, Д. Брунер). Идея исследования педагогической культуры базируется на определении ведущих педагогических умений, разработанных Н. В. Кузьминой. Однако как основными в этой конструкции мы выделяли музыкальные умения в подготовке студента. Обобщение экспериментального материала позволило создать теоретическую модель содержания, структуры и функции подготовки студента к професииональной деятельности.

1. *Конструктивная деятельность умения студента* заключаются в знании и умении отбирать и строить музыкальную композицию учебно-воспитательного процесса (урока или музыкального занятия) в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, с планированием и построением психологического фона, располагающего к формированию и развитию музыкально-эстетического вкуса.

2. О*рганизаторские умения студента* предполагают сформированные способности к планированию и распределению обязанностей среди участников музыкального исполнения, умение вовлекать учащихся в продуктивную музыкальную деятельность и способствовать развитию у них музыкального творчества.

3. *Коммуникативные умения студентов-музыкантов* связаны с проявлением способности устанавливать контакт и деловое общение со всеми участниками музыкального исполнения.

При решении нашей задачи, мы обратились к работам А.И. Щербакова, который дополнил этот список такими показателями педагогической деятельности, как дидактические, информационные, развивающие, ориентационные, мобилизационные и исследовательские (гностические).

Музыкально-педагогическая деятельность требует от педагога *коммуникативных, дидактических, организаторских, конструктивных и ориентировочных умений.* Студент должен уметь подобрать музыкальный репертуар, который бы развивал музыкальный слух, эстетический вкус и художественное восприятие учащегося; он должен уметь реализовать коммуникативные умения с целью снятия психологического напряжения и развития артистизма и музыкального творчества у школьников; он должен уметь управлять коллективом – вокальным, хоровым, инструментальным. От совокупности этих умений зависит его профессиональное мастерство.

Психологическая атмосфера задает условия для самоутверждения всех участников педагогического процесса: у студента появляется желание творчески относиться к преподаванию, а у учащихся желание обучаться.

Культура коммуникативного взаимодействия позволяет грамотно реализовать педагогические цели, развивать общечеловеческие ценности, профессиональные мотивы, потребности и интересы, гуманистические и

музыкально-профессиональные установки, желания и стремления в музыкально-педагогической деятельности. Этот компонент, с нашей точки зрения, очень важен, потому что, согласно Маслоу (Maslow) путь к осуществлению потенциальных возможностей индивидуума – к его самореализации – открывается лишь после удовлетворения его насущных потребностей. Сформированные коммуникативные потребности преподавателя музыки задают педагогические условия реализации хороших отношений с учеником, в рамках которых протекают естественные процессы развития музыкальной индивидуальности. Учитель и ученик имеют возможность «прислушиваться» к собственным чувствам, которые они выражают в музыкальном искусстве, возможность испробовать что-то новое в интерпретации музыкального текста, обратиться к новым целям музыкального исполнения. Именно хорошие отношения вызывают желание у ученика усердно работать, без чего стать музыкантом невозможно.

Вышесказанное дает основание выделить *коммуникативную активность преподавателя и ученика* как необходимое условие достижения педагогической цели, эффективного решения педагогических задач. В *«педагогическую культуру»* должны войти показатели, отражающие умения студента реализовывать учебно-воспитательный процесс именно так, чтобы *пробуждать и формировать устойчивую активность ученика в овладении музыкальным искусством.*

Контент-анализ существующих в научной литературе дефиниций «педагогическая культура» позволили нам с учетом системно-структурного и системно-функционального подхода выделить три основных компонента педагогической культуры (табл. 1).

Таблица 1

Структура педагогической культуры студентов музыкального профиля

Коммуникативный компонент	Информационный компонент	Ситуационный компонент
Совокупность факторов, определяющих профессиональное поведение студента с четко сформированными музыкально-педагогическими целями, потребностями, мотивами и умениями их реализовывать. Сформированность умений реализовывать ситуации учебного коммуникативного взаимодействия. Сформированность личностных качеств гуманистической направленности образа «Я – преподаватель музыки». Осознанная мотивация активного коммуникативного учебного	Совокупность фактов, определяющих содержание практических действий, подкрепленных психолого-педагогическими знаниями и умениями обучать **музыкальному искусству.** Владение вербальным и невербальным поведением как дидактическим средством в обучении музыке. Компетентность в педагогической деятельности (эстетически-конструктивная, творчески-организаторская, контрольно-оценочная). Владение музыкальными знаниями и методикой преподавания с целью	Совокупность фактов, определяющих развитость умений и навыков профессиональной психолого-педагогической ориентации в различных учебно-воспитательных ситуациях. Данный подход ориентирован индивидуально-личностными особенностями учеников Педагогическая компетентность ориентироваться в динамических процессах взаимодействия с учащимися, управление эмоциональной сферой в обучении музыкой, профессиональное

конфессиональных учебных заведений крымских татар

Summary

In the article influence of islam dogma is examined on development of confession educational establishments of Crimean Tatars

Литература

1. Аль-Фараби. Математические трактаты/Пер. с араб. Вступ. Статья Б.А. Розенфельда и А.Кубесова. – Алма-Ата: Наука, 1972. – 524 с.

2. Бартольд В.В. Ислам на Черном море: Сочинения в 9 т. – М.: Наука, 1973. – Т.6. – С. 665-669.

3. Бойцова Е.Е. Ислам в Крымском ханстве. Монография. – Севастополь: НПЦ «ЭКОСИ-Гидрофизика», 2004. – 160 с.

4. Ганкевич В.Ю. Крымские медресе (курс лекций). – Симферополь: Доля, 2001. – 76 с.

5. Ганкевич В. Ю. Очерки истории крымскотатарского народного образования (реформирование этноконфессиональных учебных заведений мусульман в Таврической Губернии в XIX - начале XX в.) – Симферополь: Таврия, 1997. – 162 с.

6. Гаспринский И. Русское мусульманство. Мысли, заметки и наблюдения мусульманина. – Симферополь: Тип. Спиро, 1881. – 26 с.

7. Жирнов В.И. О татарских училищах // Крымские татары: Хрестоматия по этнической истории и традиционной культуре / Авт.-сост. М.А.Араджиони, А.Г. Герцен. – Симферополь: Доля, 2005. – С.204-210

8. Кирюшко М.І. Роль ісламу в історичних взаєминах кримських татар та українців // Кримські татари: історія і сучасність. – Матеріали міжнародної наукової конференції. – К., 1995. – С.207-209

9. Маркевич А.И. К вопросу о положении противомусульманской миссии в Тавриде. – Симферополь: Изд-во Таврической губернской типографии, 1911. – 31 с.

10. Мухамедьяров Ш.Ф. Ислам в Крыму // Боги Тавриды. Очерки истории религии народов Крыма. – Севастополь, 1996. – С.172-190

11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVIIв. / Отв. ред.Э.Д.Днепров – М.: Педагогика, 1989. – 480 с.

12. Табах С. Чего не знают об исламе, или кому нужны этноконфессиональные раздоры в Крыму // Голос Крыма. – 2005. – № 50. – С.3.

13. Хайруддинов М.А. Этнопедагогика крымскотатарского народа: Монография. – К., Наук. світ, 2002. – 335 с.

14. Полная энциклопедия «Жизнь и здоровье женщины» Т.1.Часть 1.Женщина – кто она? М.: Книжный дом «АНС», 2005 – 768 с.

15. Червонная С. М. Искусство татарского Крыма. – Москва, 1995. – 320 с.

16. Челеби Э. Книга путешествий Эвлии Челеби. Походы с татарами и путешествия по Крыму (1641 – 1667 гг). – Симферополь: Таврия, 1991. – 240 с.

17. Шарипова Р.М. Концепции национального просвещения в мусульманских странах. Соотношение ислама и секуляризма – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991.

18. Коран (58:12) и (39:12)

19. Коран (20:144)

Подано до редакції 17.01.2006

УДК 159.9: 37.048.4 – 057.84

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДИТЯЧОЇ ГРИ

Білоног Ольга Миколаївна
викладач психології
Горлівська філія ВНЗ "Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна"

Постановка проблеми. Як би людина не змінювалася з часом, усі реалії її життя невидимими нитями ведуть у дитинство. Людина дорослішає, змінюється, змінюється її життя. І з часом перестає грати і гратися. Парадокс, але людина перестає грати не тому, що дорослішає, а дорослішає тому, що перестає грати.

исламского правоверия чаще всего из-за нехватки места для новых учеников.

Частные конфессиональные коранические школы открывались на средства богатых и влиятельных в общине мусульман. Содержались мектебе обычно на средства мусульманской общины или на пожертвования из числа зажиточных членов общества.

Деятельность старых мектебе была изучена известным крымскотатарским ученым И.Гаспринским. Им были выделены четыре главных недостатка в их деятельности. Это, прежде всего, старый, схоластический порядок ведения занятий. Сторонники «старого метода» применяли систему слогового преподавания, когда отдельные буквы сливались в слоги, а потом слоги в слова. Проблема заключалась в том, что арабский алфавит не имел букв, отражающих те звуки, которые существовали в тюркских языках.

Во-вторых, в мектебе учили только механическому чтению арабских религиозных текстов, которые совершенно не понимали учащиеся.

В-третьих, учеников после изучения алфавита заставляли сразу читать Коран, это было трудно не только для крымскотатарских детей, но и для арабских. В-четвертых, полностью отсутствовал контроль за уровнем успеваемости [13, с.116].

К 1892 г. число мечетских мектебе равнялось 347, при общем числе учащихся: мальчиков 5217, девочек – 4102. Частных мектебе было 128, где обучалось 1177 мальчиков и 1245 девочек [7, с.210].

Мусульманское медресе – учебное заведение второй ступени, которое готовило высококвалифицированные кадры - законоведов, мулл, а также учителей школ (мектебе). Во многих городах Крыма существуют высшие учебные заведения, медресе, куда могут поступать те, кто с успехом окончили курс в мектебе и предназначающие себя к занятию общественных должностей [7, с.207].

Турецкий путешественник Эвлия Челеби указывал на то, что в Крыму медресе были достаточно распространенными. Лучшими, по его мнению, считались Эски-салачикское, Зынджырлы-медресе, Менгли Герай хана и Сахаб Герай хана, что в Бахчисарае, медресе Хаджи Фархада в Кефе (Евпатория), пять в Карасубазаре (Белогорск) [16, с.39-107].

В период XVII-XVIII вв. продолжалось формирование крымскотатарской нации с единым языком, письменностью, территорией, государственностью и мусульманской религией как основы национального самосознания. Сеть этноконфессиональных мектебе формировала единые письменные традиции, основанные на арабской графике, с раннего возраста приобщала к древним культурным традициям и воспитывала национальное самосознание народа.

Резюме

У статті розглядається вплив ісламського віровчення на розвиток конфесіональних навчальних закладів кримських татар

Резюме

В статье рассматривается влияние исламского вероучения на развитие

взаимодействия. Развитость умений формировать индивидуальный стиль исполнительской деятельности музыканта.	развития музыкального вкуса и оценки.	управление эмоциогенной сферой, ориентация и адаптация в учебно-воспитательных ситуациях

Выводы и перспективы дальнейших изысканий. Как видно из вышеизложенного материала, коммуникативный компонент выступает ведущим в педагогической культуре. Овладение коммуникативным взаимодействием позволяет будущему специалисту **моделировать** учебные ситуации, в рамках которых участники приобретают опыт личностно-ориентированного обучения.

Информационный компонент рассматривается нами как когнитивный показатель профессиональной подготовленности студента. Студент должен уметь вовлечь учащегося в область музыкального искусства, развить у него аналитико-поисковую деятельность, связанную с музыкальным обучением. Информационный компонент отвечает за качество учения учащихся, за результативность активизации мыслительных процессов и осмысление музыкального материала, за усвоение приемов техники музыкального исполнения и прочее. Этот показатель является когнитивным аспектом музыкально педагогической деятельности преподавателя музыки.

Ситуационный компонент в структуре педагогической культуры обусловлен сложностью и многогранностью реального учебно-воспитательного процесса. Умение студента определять особенности ситуаций и уметь в них ориентироваться дает ему реальную возможность четко ставить педагогическую цель и определять способы решения задач в достижении цели. Подготовленность студента ориентироваться в различных ситуациях помогает ему адекватно оценивать поведение участников ситуации и учитывать все параметры, которые можно использовать для эффективного усвоения музыкального материала учениками. В зависимости от специфики дидактического материала, состояния учащихся и условий учебного помещения, студент обязан профессионально ориентироваться в методах снятия разрушающих негативных эмоций на занятии.

Резюме

У статті розглядається теоретичний аспект підготовки студентів музично-педагогічного факультету до педагогічної діяльності. Автор виділяє три головних компонента педагогічної культури: комунікативний, інформативний і ситуаційний.

Резюме

В статье рассматривается теоретический аспект подготовки студента музыкально-педагогического факультета к педагогической деятельности. Автор выделяет три ведущих компонента: коммуникативный, информативный и ситуационный.

Summary

The article considers problems of preparing future teachers for pedagogical culture.

Литература

1. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретических и

прикладных исследований //Вопр. психологии – 1985. – №4. – С.9-16.
2. Кузьмина Н.В. Совершенствование университетского педагогического образования // Вестник ЛГУ. – 1972, №23. – С.88-89.
3. Фурман А.В. Проблеми ситуації в навчанні. – К.: Рад.шк., 1991. – 191 с.
Подано до редакції 27.01.2006

УДК 378.11

ЦІННІСНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ЯКІСТЮ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Смазний Валерій Вікторович
Донецький державний університет економіки і торгівлі ім. М.І. Туган-Барановського

Постановка проблеми. Аналіз національних доктрин розвитку освіти, концепцій модернізації системи освіти, знайомство зі змістом програм, суспільних дискусій про майбутнє освіти та перегляд відповідних публікацій свідчить про наявність проблемної ситуації у стані системи освіти та наданні освітніх послуг суспільству. Тому на порядку денному провідних дослідників і керівників у сфері освіти залишається питання підвищення якості освіти. У зв'язку з цим важливим науковим і практичним завданням є глибоке вивчення і всебічне обгрунтування сутнісних характеристик таких понять, як "якість освіти" та "управління якістю освіти". Не до кінця розв'язаним є і питання можливості і доцільності використання механізмів і технологій сучасного менеджменту для підвищення ефективності навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень. У багатьох працях зі вищезгаданої проблематики автори [1;4;7] досить послідовно і активно досліджують питання якості освіти і надання освітніх послуг, аналізують переваги введення і перспективи подальшого використання комплексних систем управління якістю у ВНЗ [1;5;7]. Низку праць присвячено вивченню місця і ролі академічного етосу та виховних цінностей в системі освіти [2;3;10].

На думку автора, недостатньо вивченими залишаються питання про виховні компоненти системи якості освіти, зокрема: ціннісна практика та її місце і значення в межах особистісно-відчуженої та особистісно-зорієнтованої парадигм, кореляція когнітивної та емоційно-ціннісної практик. Додаткового дослідження також потребують і проблеми, пов'язані з комплексним характером і внутрішнім взаємозв'язком якості освіти на різних етапах управління. Вищезазначені питання і визначили **мету і коло завдань статті**: визначити, насамперед, сутність поняття "якість освіти" і місце в ньому ціннісних аспектів, а також дослідити вплив ціннісної компоненти на ефективність навчально-виховного процесу на різних етапах управління якістю освіти.

Виклад основного матеріалу. Вказуючи на системну кризу освіти, деякі автори [5, с.14] посилаються на той факт, що вперше в історії розвитку людства незмінний час зміни поколінь (20-25 років) дорівнює періоду зміни пануючих технологій, стилів життя і мислення людей, який постійно зменшується і сьогодні дорівнює 10-15 рокам. Щоб бути конкурентноспроможними технології мають поновлюватись кожні 8-10 років. І це значно посилює вимоги до змісту навчання, до його форм і

ученые (улемы); все учителя (ходжи) начальных школ (мектебе) суть создания медресе, которое есть единственный источник мусульманского знания, нравственности и добра. Влияние медресе на мусульманское общество и весь строй его жизни и мыслей несравненно сильнее, непосредственнее, чем влияние любого университета на европейское общество… Мектебы и медресе, как учреждения, пустившие глубокие корни на мусульманской почве и вросшие в нее, а не наложенные на нее сверху, каковы инородческие народные школы, имеют важный авторитет у мусульман, пользуются симпатией и доверием и освещены вековыми традициями. Было время, - и об этом смутно знают почти все грамотные мусульмане, по крайней мере 50-60% их, - когда мусульмане учились в своих медресе – ильми-табие (медицина), ильми-икмет (физика), имльми-кимья (химия), ильми-наботат (ботаника), ильми-нуджум (астрономия), ильми-эндесе (геометрия) и проч.» [6, с.53].

Главной целью мусульманских школ являлось обучение чтению священного Корана. Обучение в школе было обязательным как для мальчиков, так и для девочек. Учились они вместе. Получению образования придавалось огромное значение, процедура поступления ребенка в мектеб была окружена торжественной церемонией. В первый день ребенка в школу сопровождали родители и родственники.

Учение в школе начиналось с молитвы, затем приступали к изучению алфавита. Ученик вызубривал определенное количество букв. Изучение основывалось на зрительной памяти учащегося.

Затем следовал второй этап обучения, состоящий из запоминания слов и словосочетаний. Детям мусульманских мектебе приходилось зазубривать огромное количество слов.

Следующий этап обучения – изучение специальных пособий. Сначала выучивали сборник мусульманских молитв и извлечения из Корана. Только потом ребенок приступал к изучению Корана на арабском языке. Эту учебу оджа (учитель) сопровождал толкованием Священного писания с использованием арабских и персидских религиозных слов [5, с.31].

Крымскотатарские национальные конфессиональные мектебе были трех типов: мечетские, общественные (джемаатские) и частные учебные заведения. Обучали детей в мектебе в основном люди, совершившие паломничество к святым местам мусульман «аджы». Учителями были также и обыкновенные члены мусульманской общины, пользующиеся авторитетом среди односельчан, а также студенты духовных мусульманских учебных заведений – медресе [5, с.28]. Должности учителей мектебе исполняли также члены семей местного духовенства. Девочек могли воспитывать жена или дочь муллы.

В мечетских мектебе занятия вели представители местного мусульманского духовенства: имамы (глава мусульманской общины), муллы (служители культа), муэдзины (служитель мечети, возглашающий с минарета призыв к молитве). Ребенка отдавали в школу обычно по достижении 5-7 лет.

Общественные школы создавались для изучения Корана и основ

формирование религиозного восприятия, укрепления мусульманской морали. Религия (дин) – основа учебно-воспитательного процесса. Следующие компоненты исламского просвещения – знания и наука (маарифат ве ильм), мудрость (адль), практика и мораль [4, с.12].

У мусульман большое внимание уделяется проповеди трудового воспитания. Это положение мусульманской доктрины подтверждается с помощью многочисленных Аятов и ссылок на отдельные Хадисы.

Рассматривая педагогическое наследие мыслителей прошлого, необходимо отметить, что в их трудах большое внимание уделялось проблемам отцов и детей, привитию молодежи чувств уважения к старшим, важности личного примера родителей. Семейное воспитание было основной формой воспитания детей.

Мектеб – это школа первой ступени. Понятие «мектебе» означает «место, где пишут». Все, что связано было у мусульман с образованием, с мектебе имело священный смысл. А так как каждый мусульманин должен был уметь читать Коран, то школы охватывали практически все мусульманское население. В школах детей обучали основам религии, арабскому и родному языку. Мектебе чаще всего содержались на средства мусульманской общины.

Вопросам обучения и воспитания учащихся в мектебе посвящена книга Насирэддина Туси «Поведение учащихся». Останавливаясь на условиях обучения в мектебе, он требовал от учителя давать уроки ученикам в доступном для их понимания объеме. «Учитель должен часто повторять урок, объяснять трудные места книг. Но не следует заставлять ребенка писать то, что он не понимает, ибо это приведет к ослаблению его интереса к учителю» [11, с.406-406]. Главное место в воспитании Туси отводит учителю, его профессиональным качествам и мастерству.

В книге С.М. Червонной «Искусство татарского Крыма» мы находим следующее: «уже в средние века просвещение стало народным. Не было в Крыму села без начальной школы - мектебе при мечети, поэтому грамотность была всеобщей. Дальнейшее образование можно было получить в одном из крымских духовных университетов-медресе, готовивших юристов, медиков, астрономов, богословов, проповедников, чиновников и творческую интеллигенцию. Развивалось книжное дело, увлечение поэзией было массовым, как и патристикой» [15, с.122-123].

Первые мусульманские школы в Крыму появились после религиозной реформы хана Узбека. Однако сохранившаяся в Старом Крыму мечеть-медресе хана Узбека наталкивает на мысль, что «если тогда было учебное заведение подобного типа, то уж начальные мектебе существовали в большом количестве» [5, с.26]. К XVI в. в Солхате действовало 5 мечетей, медресе и 2 мектебе, в Карасубазаре (Белогорск) – 3 мечети и 5 мектебе, в Гезлеве (Евпатория) – 2 мечети и мектебе.

«Мектебов, т.е. начальных школ, мусульмане имеют столько, сколько нужно. Высших школ – медресе, - представляющих в одно и то же время нечто вроде духовных академий, учительских семинарий и общеобразовательных заведений, - есть достаточно. Все духовенство и

методів, а також до принципів формування освітнього простору в цілому. Сьогодні освітньої бази, отриманої у навчальному закладі, в принципі недостатньо навіть для користування нею на протязі життя одного покоління: за цей час логіка суспільного мислення може змінитися декілька разів [5, с.14].

У відповідь на цей виклик сучасності національні доктрини розвитку освіти, зокрема в Російській Федерації, наголошують на зміні педагогічних пріоритетів: з пріоритету “Навчити” на пріоритет “Виховати”. Відповідно і визначаються завдання відродження духовності і моральності, формування сучасного наукового світогляду і культури міжетнічних стосунків. Керівна думка доктрини полягає в тому, щоб, виходячи із спільних цілей виховання і навчання, створити необхідні умови для збереження цілісності освітнього простору, відродження та формування державності, орієнтації на безперервність освіти [4, с.43]. На радикальних гаслах реформування системи освіти наголошує і суспільна дискусія про майбутнє школи у Франції: “План реформування освіти для XXI ст.” (2004) [4, с.45]. Федеральна концепція США “Освіта американців для XXI ст.” (1990) в якості пріоритетних визначила завдання здобуття світової першості з математичної та природничо-наукової підготовки учнів з метою злиття із світовою спільнотою та випередження багатьох країн по показниках освіченості. Результат поки що не досягнуто [4, с.46].

Для сучасної української освіти актуальним є знаходження відповіді на запитання про те, як зберегти історичну, національну традицію і не втратити минулих здобутків, а водночас усю творчу енергію направити на розбудову освіти майбутнього для повноцінного входження в європейський освітній простір [10, с.32-33]. Державні нормативні акти країни щодо розвитку освіти – “Національна доктрина розвитку освіти України у XXI сторіччі” та інші визначають в якості пріоритетів державної політики особистісну орієнтацію освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей, адаптацію освіти до соціально орієнтованої економіки, інтеграції до міжнародного освітнього простору, розширення доступу громадян до вищої освіти та підвищення її якості.

Серед чинників, що призвели до загострення проблеми якості освіти, варто відзначити наступні два: поступову втрату державної монополії на прийняття рішень у сфері освіти на тлі формування ринку освітніх продуктів та послуг та бурний розвиток нової області наукового знання – менеджменту в освіті, що уможливило використання управлінських технологій і механізмів по відношенню до різних об’єктів, в тому числі до такого, як якість освіти. Поташник М.М. наголошує на тому, що кожне управління, в тому числі і управління якістю освіти, об’єктно орієнтоване. Актуальність цього універсального принципу стає особливо високою, коли керований об’єкт є недостатньо вивченим, зрозумілим, описаним, а його сутність викликає суперечки та дискусії. Автор тези також констатує наявність багатьох тлумачень якості освіти, хоча в повсякденній практиці використовують одне з двох: філософське або виробниче [7, с. 26]. Філософське розуміння якості освіти вказує нам на те, що відрізняє освіту

від інших соціальних явищ, систем, видів діяльності (наприклад, охорони здоров'я, торгівлі, будівництва). Філософське трактування може слугувати базою для різних форм освітньої практики. На відміну від філософської, виробнича інтерпретація якості освіти виокремлює поняття "якості продукції" як сукупності суттєвих споживчих якостей такої продукції, значущих для споживача. Ця інтерпретація спирається на дві ознаки якості любої продукції: наявності в ній певних якостей та сприймання цінності продукції не з погляду виробника, а з позиції споживача [7, с.27]. Тобто ядром дефініції якості освіти цього автора є співвідношення мети і результату за умови, що мета (результати) була задана операціонально і прогнозована в зоні потенційного розвитку того, хто навчається. Освіта вважається якісною, якщо досягнуті результати відповідають операціонально заданій меті. При цьому досягнуто найвищий можливий за мінімальних витрат часу, енергії, сил і т.і. результат – йдеться про досягнення оптимального результату [7, с. 33]. Однак в вищенаведеній дефініції не враховано такі складові якості освіти, як відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп і замовників), наявність сукупності показників для оцінювання ефективності різних аспектів навчальної та виховної діяльності і процесу в цілому. Для подальшого розгляду проблеми важливо розглянути ціннісні аспекти у визначенні якості освіти, можливі засоби і показники для їх вимірювання. Також важливо визначитися з тим, що є цінністю з точки зору організації, установи, а що вбачає цінним для себе / на що очікує кінцевий (або проміжний) споживач освітніх послуг – соціальний замовник тощо.

Правомірність постановки проблеми формування і існування ціннісної свідомості, як підкреслює І. Зязюн, зумовлена визнанням цінності самої особистості. Ціннісні орієнтації та ціннісне відношення - це стійка вибіркова перевага зв'язку суб'єкта з об'єктом навколишнього світу. При цьому об'єкт, маючи в собі соціальні значення, набуває для суб'єкта (людини) особистісного смислу через етап естетизації (переживання; почуттів; освоєння як цінності). В той же час норма (а в нашому контексті стандарт, досягнення якого вимірюється показниками) відрізняється від цінності тим, що є формалізованим регулятором поведінки людей, який виступає як надособистісний, відчужений закон життя [3, с.6]. Ціннісний компонент набуває практичного значення в концептуальній моделі Хотомлянського О. і Дерев'янко Т., які пропонують формувати збалансовану систему показників (ЗСП) – моделі для оцінки та успішної реалізації обраної стратегії у ВНЗ. Серед фундаментальних понять ЗСП поряд із місією організації називаються цінності – основоположні принципи і переконання, якими керується організація чи установа і які впливають на поведінку її працівників. Важливим компонентом ЗСП у ВНЗ є складова внутрішніх процесів: освітня, виховна, господарська і комерційна діяльність. Підкреслюється, що вдосконалення внутрішніх процесів може сприяти підвищенню якості навчання, а отже, збільшенню цінності пропозиції ВНЗ клієнтській складовій [9, с.49, 51]. На думку авторів, клієнтська складова ЗСП у ВНЗ, тобто вимоги до якості освітніх

своеобразие этого сооружения состоит в том, что мечеть соединена – непосредственно соприкасается с другим зданием, имея с ним смежную стену. Это здание высшего учебного заведения – медресе.

Сохранились сведения о том, что медресе было выстроено в 1332-1333 годах на средства жены правителя города Инджи Бек-Хатун. Главное помещение для занятий, находившееся в северо-западном углу, было перекрыто стрельчатыми сводами. Весь этот комплекс обнесен мощной глухой стеной, прорезанной редкими щелевыми окнами, освещавшими худжры – помещения для жилья и занятий шакирдов» [14, с.120].

Эту же мысль подтверждает профессор Музафаров Р.И. и подчеркивает, что в Солхате (Старый Крым) в 1266 г. были высшие духовные училища, где преподавались науки, в том числе «внедрялись» идеи Аристотеля и Сократа. В стенах одного их них – Солхатского – изучали Коран, а в связи с этим – арабский язык; занимались законоведением, представляющим собой дальнейшее развитие моральных предписаний Корана; изучали риторику, логику, философию, арифметику и астрономию.

В Коране сказано: «Возвышает Аллах тех из нас, которые уверовали, и тех, кому дано знание на разные степени…», «Скажи: «Разве сравняются те, которые знают, и те, которые не знают?» [18], «Господи мой! Умножь мое знание» [19].

Цель исламского образования – духовное воспитание личности, создание совершенного человека, отличающегося искренней верой в Аллаха, богобоязненностью, строгим соблюдением предписаний Корана и Сунны, опирающегося на исламскую систему ценностей и стремящегося достигнуть статуса наместника Бога на земле, которому Аллах обещал власть над миром» [17, с.17].

Согласно исследованиям В.Ю. Ганкевича наиболее известными и авторитетными в мусульманском мире считаются медресе Бейт аль-Хикма (IXв.), аль-Каравийин (IXв.), аль-Азхар (X в.), аль-Низамийя (XI в.) и аль-Мустансырийя (XIII в.), где наряду с изучением Корана, тщательно изучались труды раннемусульманских мыслителей Абуали ибн Сины, Насир ад-Дина Туси, Ибн Рушда, аль-Газали [4, с.14].

Созданный в IX в. арабским ученым Мухаммадом ибн Сахнуном трактат «Книга образования учителей» включает в себя формы и методы обучения в мусульманских учебных заведениях, там же даны советы учителям и родителям [17, с.33].

Мусульманская модель образования основана на Коране. «В идеальной мусульманской теории просвещения образование представляется как синтез воспитания (тарбият), обучения (таалим) и перевоспитание (таадиб), что практически охватывает все развитие человека в духовном, интеллектуальном, физическом и научном направлениях» [5, с.24]. Подтверждает значение знаний в исламе и цитата из Священного Писания: «Возвышает Аллах тех из вас, которые уверовали и тех, кому дано знание на разные степени…» [18].

Мусульманское воспитание в первую очередь предполагает

влияние на возникновение в XII веке, системы колледжей и даже университетов Европы. Из среды религиозно образованных мусульман вышли всемирно известные ученые Улугбек, Аль-Араби и многие другие [12, с.3].

Главным в учении о человеке и его воспитании у восточных мыслителей было стремление проникнуть в суть человеческой природы. Сущность воспитания человека сводится к выработке навыков соблюдения этических норм, стремления к образованности, овладения приемами самопознания и самовоспитания.

В своих трудах «Трактат о взглядах жителей добродетельного города», «Трактат о государстве», «Трактат о разуме» и др. Аль-Фараби поднимал проблему человека и его воспитания. Им были определены такие черты как дружелюбие, щедрость, остроумие, правдивость, смелость, при этом считал их результатом воспитания и самовоспитания личности.

О месте учителя в воспитании он сказал: «Норма поведения преподавателя заключается в том, что он не должен проявлять ни излишней строгости, ни чрезмерного потворства, т.к. суровость восстанавливает обучающегося против наставника, а потворство приводит к неуважению к его персоне, нерадению к его преподаванию и его науке. С его стороны необходимо усердие и настойчивость, ибо они, как говорят, подобны способности воды, капля за каплей пробивающей камень» [1, с.13]

Развитие педагогической мысли крымских татар было связано с деятельность восточных философов, в частности, иранского философа Насирэддина Туси (1202-1273). Книги Туси использовались в качестве учебника нравственного воспитания в учебных заведениях многих стран Среднего и Ближнего Востока [13, с.79].

Жена пророка Мухаммада Айша считалась образованной женщиной, сведущей в арабской поэзии и генеалогии, перу которой приписывается авторство написания более 200 достоверных хадисов [14, с.46].

Известно, что народ за историю своего существования выработал мораль, т.е. совокупность норм, требований, запретов, правил поведения и межличностного общения, предъявляемых каждому своему члену. Именно с помощью морали дети осваивают мир социальных отношений.

Веротерпимость была основным принципом межрелигиозных отношений и в Золотой Орде. Один из указов хана Узбека гласит: «Все чины православной Церкви и все монахи подлежат лишь суду православного митрополита, а не чиновников Орды и не княжескому суду. Тот, кто ограбит духовное лицо, должен заплатить втрое. Кто осмелится издеваться над православной верой или оскорблять церковь, монастырь, часовню, тот подлежит смерти» [12, с.3].

Подтверждение тому, что уже в средние века просвещению уделялось большое внимание, мы находим в исследованиях С.М. Червонной. Описание одной из древнейших мечетей гласит: «Важнейшим памятником татарского искусства, который находится в Старом Крыму, является Мечеть Узбека, или Мечеть-медресе, составляющая главную достопримечательность Старого Крыма (Солхата). Конструктивное

послуг, аморфніша у порівнянні із агресивнішими вимогами до якості продукції клієнтів комерційних підприємств [9, с. 51]. Про зростання вимог з боку споживачів освітніх послуг свідчать дані опитування студентів, які вивчають іноземну мову у немовному ВНЗ. Опитування проводилося у травні – вересні 2005 року і ставило за мету з'ясувати: чи налаштовані респонденти на кінцевий результат у формі ЗУН (знання, уміння, навички); чи свідомі респонденти того, що різні форми і методи викладання іноземної мови забезпечують різні рівні якості цієї освітньої послуги; чи є актуальними для студентів психоемоційні умови, за яких проводиться заняття. Також ставилося латентне запитання: "Чи почуває себе респондент суб'єктом навчального процесу?"

Таблиця 1

Дані анкетування (зворотнього зв'язку) студентських груп по вивченню іноземної мови

№ п/п	Запитання і варіанти можливої відповіді на нього	%% позитивних відповідей
1	2	3
1.	Чи відчували ви стан стресу під час занять?	
	а) відчував	44,7
	б) не відчував	52,6
	в) відчуваю зараз	2
	г) без відповіді	0,7
2	На вашу думку, чинниками стресу є:	
	а) жах	18,4
	б) малий лексичний запас	47,3
	в) недостатня загальна мовна підготовка	23,6
	г) без відповіді	7,7
3	Як можна поліпшити результати ?	
	а) уточнюючи стандарти /вимоги	52,6
	б) вводячи суворіші вимоги до студентів	13,7
	в) створюючи комфортніші умови під час занять	31,5
	г) без відповіді	2,2
4	Чи потрібна мотивація у навчанні ?	
	а) хочу знати, для чого мені це потрібне	73,7
	б) мені однаково	7,8
	в) це не найголовніше для мене	18,4
	г) без відповіді	0,1
5	Мені найкраще навчатись:	
	а) з приватним вчителем	52,6*
	б) в малій групі	44,7
	в) в звичайній академічній групі	5,2
	г) самостійно	10,5
	д) без відповіді	-
	Прим.: *- позитивні відповіді на 1-2 варіанти одним респондентом	

Табл.1 дає змогу дійти висновку, що респонденти налаштовані отримати оптимальний результат і бажають знати стандарти /критерії оцінки знань (52,6%); майже третина респондентів висловилася за створення сприятливих умов на заняттях (31,5%); приблизно ¾ (73,7%) опитаних вважають мотивацію важливим чинником свого навчання і більше половини респондентів поінформовані про найкращі умови

(найефективніші шляхи отримання якісної освітньої послуги). Аналіз цих первинних даних дає попередні підтвердження гіпотези про те, що ринок освітніх послуг стає дедалі динамічнішим з боку попиту і чекає на адекватну пропозицію.

Значну складність викликає оцінка результатів і якості освітніх послуг. Поташнік М.М. умовно поділяє результати освітньої діяльності на 3 групи: результати, які визначаються кількісно в абсолютних одиницях, відсотках або інших вимірюваних параметрах (це, безумовно, стосується когнітивної практики);результати, які визначаються кваліметрично через бальні шкали, де кожному балу відповідає певний рівень якості (ці результати здебільшого характерні для емоційно-ціннісної практики); результати, які неможливо легко виявити: їх немає на поверхні – вони формуються на базі особистих переживань; їх можливо оцінити експертним шляхом через створення відповідних умов для їх проявлення [7, с. 52].

За умов застосування управління за принципом "цілі-результат" увесь ВНЗ повинен працювати в інноваційному режимі – нові якісні результати зумовлюють перебудову всієї структури управління, наповнення новим змістом загального призначення управління; ознаки управління стають чіткішими, прогностичнішими, інтегрованішими; структура функції управління в руслі загальних пріоритетів стає достатньою і раціональною; управлінські дії – аналіз, планування, організація, керування та контроль – зосереджені на конкретні цілі. Останнє наповнює інноваційним змістом кожну з управлінських дій: аналіз стає проблемно орієнтованим, цілі в плануванні ставляться операціонально, оргструктура доповнюється суб'єктами цільового призначення; керування сфокусоване на конкретні цілі, посилює мотивацію; контроль спрямований на корекцію процесу. Чіткі пріоритети, критерії, стандарти дозволяють співвідносити реальний стан речей з бажаним і, коли необхідно, вводити коригуючі дії.

Слід зауважити, що концептуальні побудови М.М. Поташника здебільшого стосуються навчально-виховного процесу в довузівських закладах і установах і дещо відрізняються від специфіки ВНЗ. По-перше, навчально-виховна система ВНЗ "бажає" отримати абітурієнтів з уже закладеними ціннісними підвалинами і просунутими ЗУН (знаннями, уміннями, навичками) – тобто сформовану когнітивну базу. Але реальна картина вимагає від ВНЗ, який планує отримати на виході якісну "продукцію", докласти додаткових зусиль для розвитку і консолідації (перша апробація) наявних ціннісних установок; по закінченню ВНЗ настає етап подальшої консолідації (друга апробація – кращий варіант), або ревізії (гірший варіант). Схематично ці гіпотетичні міркування представлені на рис. 1.

конкретные очертания в жизни крымскотатарского этноса и практически сформировались к XVIII в. **Цель** нашей **статьи** проследить процесс консолидации крымскотатарской общности вокруг исламского вероучения, расширения сети начальных конфессиональных школ – мектебе, в которых учеников знакомили с мусульманским вероучением и концепцией национальных правил и норм поведения.

Анализ публикаций. Исламоведеческие исследования были начаты академиком В.В. Бартольдом. В своей статье «Ислам на Черном море» он указывает на то, что ислам распространился в этом регионе в XI-XIII вв. При этом ученый подчеркивает, что это был тюркский вариант ислама, а не арабо-персидский [2, с. 667].

Маркевич А.И. занимался исследованием положения мусульман Крыма после вхождения его в состав России [9, с.16].

Современные исследования представлены в нескольких направлениях Часть исследований посвящена истории распространения ислама на территории Украины (Н.Ф. Рыбачук, А.И. Уткин, Н.И. Кирюшко и др.), часть – на территории СНГ (Р.Г.Ланда, А.В. Малашенко, Ш.Ф. Мухамедьяров) [3].

Н.И. Кирюшко уделяет особое внимание исламским традициям [8, с.208].

Ш.Ф. Мухамедьяров считает, что распространение ислама на территории Крыма происходило после включения Крыма в состав Золотой Орды. Одним из основных факторов успешного распространения ислама Ш.Ф. Мухамедьяров отметил относительную терпимость крымских татар к инакомыслию [10, с. 176].

Учитывая господствующее положение, которое в прошлом имел ислам, очень важно рассмотреть взгляды философов и ученых, творивших в то время. С религиозной точки зрения, ни один поступок не остается без нормативной регламентации, или оценки его шариатом.

Изложение основного материала. Пророк Мухаммед в своих хадисах (изречениях) провозглашал стремление к знаниям обязанностью каждого мусульманина. В Коране зафиксировано уважительное отношение к знанию, облагораживающему человека. К людям науки всегда относились с большим уважением. Вера и знания – вот два основных требования, которые Всевышний предъявляет людям.

Средневековая мусульманская литература, сочинения мусульманских авторов по медицине, истории, географии, астрономии и многим другим наукам составили сокровищницу научной мысли человечества и дали толчок развитию европейской науки.

Важной частью ислама является шариат (глубокое знание) – свод правовых и богословских нормативов, регулирующих всю жизнь мусульманина. Шариат включает в себя религиозную догматику, этику и предписания, установленные Аллахом и переданные им людям через пророка Мухаммеда.

Первые мусульманские университеты – медресе – возникли в IX в., уже через два столетия после зарождения ислама, и оказали заметное

программ Microsoft Office: Microsoft Power Point, Microsoft Publisher, на элементарном уровне создавать пробные варианты ЭУ.

Резюме

В статье рассматриваются возможности использования электронного учебника в качестве компьютерного средства в процессе формирования профессиональных умений учителей начальных классов. Особое внимание уделяется определению понятия «электронный учебник», его структуры, этапов создания ЭУ.

Резюме

У статті розглядаються можливості використання електронного підручника як комп'ютерного засобу в процесі формування професійних умінь вчителів початкових класів. Особлива увага надається визначенню поняття «електронний підручник», його структури, етапам створення ЕП.

Summary

Possibilities of the use of electronic textbook as a computer mean in the process of forming of professional abilities of teachers of initial classes are examined in the article. The special attention is spared to determination of the concept «electronic textbook», his structures, stages of the ET creation.

Литература

1. Intel® Навчання для майбутнього. – К.: Видавнича группа BHV, 2004. – 416 с.

2. Кадемія М.Ю. Електронний навчальний посібник: проблеми створення та використання // Педагогіка та психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб.наук.пр. / І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало. – К.: Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України, 2003. – С.444-458.

3. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: Монография. – Орел, 2000.– 357 с.

4. Освітні інновації у вищих навчальних закладах України: Каталог/ Уклад. В.І.Соколов, В.В.Висоцька; відп. ред. К.М.Левківська. – К.: Стилос, 2003. – 336 с.

5. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Под ред. Сурмина Ю.П. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 304 с.

7. Собко Р.М. Використання комп'ютера у професійному навчанні // Педагогіка та психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб.наук.пр. / І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало. – К.: Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України, 2003. – С.431-436.

8. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2002. – 437 с.

Подано до редакції 18.01.2006

УДК 371.89

ВЛИЯНИЕ ИСЛАМА НА ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КРЫМСКИХ ТАТАР

Бекирова Эльмира Шевкетовна.
заведующая аспирантурой
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

В XIV в. золотоордынский хан Узбек провозгласил ислам государственной религией. Ислам постепенно проникал в мировоззрение, обряды и обычаи различных народов Крыма, принимавших участие в формировании крымскотатарского этноса.

Постановка проблемы. Исламские нормы постепенно обретали

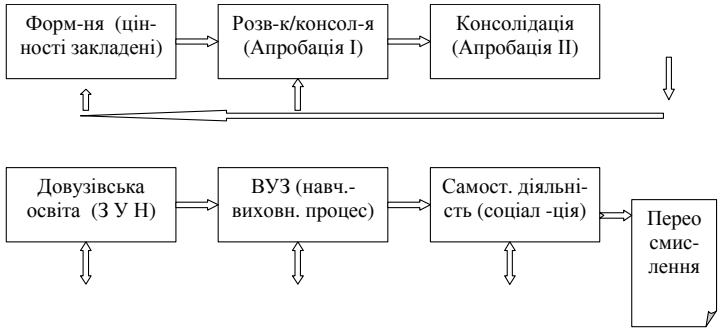

Рис.1. Еволюційний аспект ціннісної складової в межах навчально-виховного процесу у ВНЗ

По-друге, забезпечення працевлаштування випускників для ВНЗ є одним із найважливіших кінцевих результатів його діяльності – представлення на ринку освітніх послуг свого "бренду". Серед проблем соціалізації молоді найгострішою є проблема успішного включення у сферу праці. Дані соціологічних обстежень говорять про те, що у молоді недостатньо сформована здібність до самостійних рішень, ініціативи та підприємництва; відсутнім є бажання брати на себе відповідальність за ризики і турботи, пов'язані із серйозною діловою ініціативою [8, с.31-32].

Висновки.

1. У ВНЗ емоційно-ціннісна практика у поєднанні з когнітивною відіграє важливу роль у переході від пріоритету "Навчити" до пріоритетів "Виховати" та "Навчити вчитися".

2. Поведінка "клієнтів" – ринок абітурієнтів, студенти, ринок праці (роботодавці), держава, суспільство – стає вимогливішою щодо рівня якості послуг. ВНЗ варто використовувати сучасний менеджмент і маркетинг. Це дозволить виробникам послуг (в нашому контексті ВНЗ) визначити місце пропонованої освітньої послуги на певному ринку, розібратися в особливостях попиту і пропозиції на конкретних сегментах ринку, характері коливань ринкової кон'юнктури [6, с.18].

3. У випускників недостатньо сформована здібність до самостійних рішень, ініціативи та підприємництва. Ці якості треба формувати на засадах національно культурних і духовних цінностей.

4. Коректно сформована ціннісна свідомість дозволить відносини "викладач-студент" перевести у площину взаємодії "суб'єкт – суб'єкт".

Подальшого вивчення потребують управління якістю освіти у ВНЗ: дослідження ціннісних складових освітньої послуги.

Резюме

Статтю присвячено питанням формування ціннісних аспектів в управлінні якістю освіти, проведено аналіз можливостей використання механізмів і технологій сучасного менеджменту і маркетингу для підвищення ефективності навчально-виховного процесу у ВНЗ, подано стислий огляд освітніх доктрин зарубіжних країн.

Резюме

Статья посвящена вопросам формирования ценностных аспектов в управлении качеством образования, проведен анализ возможностей использования механизмов и технологий современного менеджмента и маркетинга для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в вузе, дан краткий обзор образовательных доктрин зарубежья.

Summary

The article is devoted to the issues of forming the value approaches in management of education quality; the analysis of applying mechanisms and technologies of modern management and marketing to enhance the efficiency of academic process at the university is made; a brief survey of education doctrines used in foreign countries is offered.

Література

1. Багіров В., Зиман З.,Холін Ю. Висока якість університетської освіти – вимога часу // Вища освіта України. – 2005. – №1.– С. 15-16.

2. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе// Высшее образование сегодня.– 2005.– №5.– С. 14-15.

3. Зязюн І. Естетична регуляція ціннісної свідомості// Вища освіта України.– 2005.– №3.– С. 5-11.

4. Кананыкина Е.С. Политические тенденции в образовании: национальный и межнациональный подходы // Стандарты и мониторинг в образовании.– 2005.– №3.– С. 43-47.

5. Спицнадель В.Н. К оценке качества высшего образования// Управление качеством в современном вузе: Труды III междунар. научно-метод. конф. «Управление качеством в современном вузе».– СПб., 2005.– Вып. 3.– С. 12-17.

6. Ткаченко Л.В. Маркетинг послуг: Підручник.– Київ: Центр навчальної літератури, 2003.– 162 с.

7. Управление качеством образования: практико-ориентированное монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника.– М.: Педагогическое общество России, 2004.– 448 с.

8. Ховалыг Н.К., Бабкина Е.С., Кендиван Ш.С. Направленность жизненных планов студентов биологов (социально-педагогический мониторинг) //Стандарты и мониторинг в образовании.– 2005.– №3.– С.31-32.

9. Хотомлянський О., Дерев'янко Т. Формування збалансованої системи показників ВНЗ// Освіта і управління.– 2005.–№2.– С. 49-53.

10. Шейко С. Національні та загальногромадські засади реформування сучасної вищої освіти в Україні // Вища освіта України.– 2005.– №3.– С. 32-35.

Подано до редакції 17.01.2006

связи как между отдельными разделами, так и с необходимыми ресурсами интернет и Интернет. Это очень простая операция, реализуемая щелчком «мыши» по иконке «Добавить гиперссылку» на панели инструментов Word. Предварительно фраза, слово и т.п., от которой делается ссылка, должны быть выделены.

3. Файл, с которым устанавливается связь, должен уже существовать в созданном каталоге пособия.

Выводы. В результате изучения проблемы использования электронного учебника в процессе формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов можно сделать следующие выводы. Для ЭУ характерно отсутствие жесткой фиксации материала (последовательности кадров), проработка которых обязательна для дальнейшего продвижения по нему. Вместе с тем в ЭУ реализуются средства, поддерживающие рекомендуемую методику работы с ним. С помощью данных средств осуществляется выделение основного и дополнительного материала, примеров, заданий повышенной сложности. Обычно в ЭУ предусматривается несколько базовых путей, или траекторий, дифференцируемых по специальностям и исходным уровням подготовленности. В компьютерном учебнике могут быть предусмотрены такие элементы, как: средства самоконтроля и контроля знаний; словарь (глоссарий) – упорядоченный перечень, содержащий толкование основных понятий (терминов), сокращений, аббревиатур и обозначений; ссылки на источники информации

Основные педагогические задачи, решаемые с помощью ЭУ в подготовке будущих учителей начальных классов: ознакомление с предметной областью педагогической деятельности, освоение ее базовых понятий и концепций; базовая подготовка на разных уровнях глубины и детальности; выработка умений и навыков решения педагогических задач в рамках учебно-воспитательного процесса; выработка умений анализа и принятия решений в нестандартных (нетиповых) проблемных ситуациях; развитие педагогических способностей; проведение учебно-исследовательских экспериментов с моделями изучаемых объектов, процессов и среды деятельности; контроль и оценивание уровней знаний и умений.

По решаемым педагогическим задачам электронные учебники как компьютерное средство обучения можно подразделить на ***ЭУ теоретической и технологической подготовки*** – компьютерные учебники; компьютерные обучающие системы; компьютерные системы контроля знаний; ***ЭУ практической подготовки –*** компьютерные задачники; компьютерные тренажеры; **в*спомогательные ЭУ –*** компьютерные лабораторные практикумы; компьютерные справочники; мультимедийные учебные занятия; ***комплексные ЭУ –*** компьютерные учебные курсы; компьютерные восстановительные курсы.

Трудно ожидать, что каждый преподаватель в достаточном объеме освоит технику Web-программирования, в тоже время с минимальной помощью квалифицированного специалиста, для того чтобы с помощью

умений у будущих учителей начальных классов, в ходе которой преподавателям и студентам в рамках освоения психолого-педагогических дисциплин предложено разрабатывать ЭУ. В связи с этим, участникам образовательного процесса было предложено воспользоваться следующими рекомендациями, раскрывающими поэтапно методику разработки ЭУ по данному предмету, по отдельному разделу дисциплины, творческой работы в рамках учебной дисциплины, курсового, бакалаврского, дипломного проекта. На начальном уровне предлагаем вам воспользоваться стандартными программами Microsoft Office: Microsoft Power Point, Microsoft Publisher.

На подготовительном этапе предполагается написание текста курса, подбор иллюстративного и справочного материала, создание эскизов интерфейса и сценария обучающей программы, а также сценариев отдельных блоков (анимационных фрагментов, видеофрагментов, программ, реализующих компьютерное моделирование, блоков проверки знаний и т.п.). Окончательно отредактированный текст преобразуется в гипертекст. Параллельно с написанием текста курса проводится работа над сценарием мультимедиа составляющей курса. Сюда относятся: описание анимационных, аудио- и видео фрагментов, иллюстраций, и т.п.

На основном этапе выполняются работы по непосредственному созданию курса. Содержание при этом должно превалировать над формой его представления. Форма представления материала должна быть как можно более строгой. Страница не должна содержать лишней информации (графической или текстовой), которая могла бы отвлечь внимание читающего. Создание различных элементов мультимедиа-курсов может осуществляться параллельно. Их объединение происходит на завершающем этапе. Курс распределяется на темы, формируется система гипертекстовых ссылок. Большие объемы информации, характерные для учебных мультимедиа курсов, станут доступными только при наличии продуманного интерфейса и системы навигации. При создании пробного ЭУ на элементарном уровне можно воспользоваться следующими рекомендациями.

1. Создать электронную версию курса в текстовом редакторе Microsoft Word, или более поздней его версии. При этом можно использовать инструментальные средства создания рисунков, формульный редактор, возможности вставки изображений и т.п. Имея ввиду последующую Web-версию курса, особое внимание следует уделить структурированию материала – разбивке его на разделы, подразделы, составлению оглавлений разделов. Каждая минимальная логическая часть (подраздел) должна представлять собой отдельный файл, а все созданные файлы следует разместить в одном каталоге, имеющем, если необходимо, подкаталоги. При структурировании пособия следует учитывать, что размер каждого файла должен быть таким, чтобы при отображении его в Web-броузере он не занимал более 3-4 экранов. Обычно это соответствует 2-3 страницам текста в doc-файле при размере шрифта 12.

2. Создать необходимые гипертекстовые ссылки, устанавливающие

УДК 378(477): 378(4)

АНАЛИЗ СООТВЕТСТВИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА УКРАИНЫ О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ПРИНЦИПАМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Свешникова Ирина Порфирьевна
директор Центра здорового образа жизни, соискатель
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)
Крамаренко Марина Владимировна
юрисконсульт, магистрант
Таврический национальный университет, г. Ялта

Постановка проблемы. Процесс получения высшего образовании гражданами Украины регулируется Конституцией Украины, Законами «Об образовании», «О высшем образовании», «О научной и научно-технической деятельности», а также международными договорами, ратифицированными Верховной Радой Украины, и другими нормативно-правовыми актами. Данный процесс обусловлен интересами как государства, так и его граждан – стремлением к всестороннему развитию личности, к максимально возможной реализации личностного потенциала. На рубеже тысячелетий в Украине создается новая система высшего образования, ориентированная на вхождение на мировой образовательный простор. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения. Происходит замена образовательной парадигмы, предлагается новое содержание, другие подходы, другой педагогический менталитет. Украина активно включается в процессы Европейской интеграции. Не стало исключением и образование, особенно в высшей школе. Болонский процесс в науке и образовании – ставит целью консолидацию усилий общественности и правительств европейских стран для существенного повышения конкурентоспособности европейской системы высшего образования в мировом аспекте. Приведение в соответствие требованиям Болонской декларации законодательства Украины о высшем образовании является частью большой работы по реформированию высшей школы [1].

Анализ публикаций. Проблемы, связанные с реформированием системы высшего образования в связи с Болонским процессом освещаются в публикациях западноевропейских ученых – Б. Хендрикса, М. Берга, Б. Андриса, Х.Н. Ваилера и др. В Украине и России данные проблемы изучаются многими учеными, в том числе Гончаренко В.Г., Левкивским К.М., Лысенковым С. Л., Астаховой Е.В., Смирновым С.Т., Степко М.Ф., Логвиненко Л., Байденко В.И., Гончаренко М.С. и др.

Целью данной статьи является изучение соответствия некоторых основных положений законодательства Украины о высшем образовании принципам Болонского процесса.

Изложение основного материала. Задачи Болонского процесса охарактеризованы в меморандуме о политике в области высшего образования в рамках «Инициативы Д 21». Меморандум подготовлен

доктором Норбертом Бензелем (Департамент менеджмента АО «Даймлер – Крайслер») и профессором в области образования Стэндфордского университета Хансом Н. Ваилером. Главная мысль Меморандума заключает в себе основную идею болонских реформ: «Вуз будущего должен появиться уже сегодня, чтобы завтра он мог отвечать интеллектуальным и общественным потребностям» [2].

Задачи вуза: соответствовать потребностям «столетия образования» и «общества знаний»; содействовать накоплению духовных ресурсов в этом обществе; осмысливать причины нового спроса и удовлетворять его; быть открытым новым технологиям; создать в Европе «мировой фонд талантов»; стать местом «диалога ученых с гражданами», духовного взаимодействия национальных и интернациональных интересов.

В докладе министра образования и науки Станислава Николаенко на итоговой коллегии Министерства образования и науки Украины (23 февраля 2006 г., г. Киев) было подчеркнуто: «Демократические ценности и духовность – это условия, без которых невозможно достичь высокого качества и эффективности высшего образования» [3].

Астахова Е.В. выделяет следующие виды институциональных изменений в системе образования Украины, которые вытекают из основных принципов проводимого реформирования [4].

- Принятие системы сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение. Приложения к диплому для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования. Данный принцип предполагает наличие единой системы квалификационных степеней (бакалавр, магистр, доктор) и является одним из самых острых вопросов для Украины и России, так как через реализацию данного принципа происходит деинституализация отечественной системы присвоения квалификационных степеней.
- Внедрение системы кредитов в соответствии с системой трансферта оценок по типу ECTS. Меняется традиционная предметная система образования: от предмета она переходит к образовательному модулю. Для европейцев модульная система – это тоже новация. Раньше и у них доминировала предметная система.
- Студент станет в этой системе чрезвычайно ответственным лицом, имеющим право на выбор, несущим ответственность за все выбранные в соответствии со своими потребностями и интересами и изученные им модули.
- Содействие мобильности путем преодоления препятствий к эффективному осуществлению свободного передвижения студентов и преподавателей.
- Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий контроля образовательной сферы.

По мнению ряда авторов, для обеспечения реформирования высшей школы Украины в контексте Болонского процесса, в первую очередь,

разработанный по дисциплине учебного плана данной специальности *(когнитивный компонент формирования готовности к профессиональной деятельности)*;

- результат совместной научно-исследовательской деятельности преподавателя и студентов, созданный по итогам изучения учебного курса, где представлены обобщенные данные решения актуальной проблемы на теоретическом и практическом уровнях *(операционный компонент)*;
- форма реализации студенческого тематического проекта (квалификационной работы) как учебного пособия для младших школьников *(креативный компонент)*.

Каждый из приведенных вариантов использования ЭУ отражает направления в организации процесса формирования профессиональных умений учителя начальных классов,

Рис.1. Использование электронного учебника в процессе формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов

В настоящее время, ведется активная работа по апробации данной схемы использования ЭУ в процессе формирования профессиональных

учебника, справочника, задачника и лабораторного практикума. Основное его назначение - формирование и закрепление новых знаний, умений и навыков в определенной предметной области и в определенном объеме в индивидуальном режиме. В данном случае предметной областью становятся вопросы организации и реализации целостного педагогического процесса в начальной школе, которые необходимо освоить студентам [6].

Идея реализации содержания учебной дисциплины в рамках дидактических (учебно-методических) комплексов не является новой. В отечественной педагогике она находит свои истоки в работах В.П. Беспалько, Ю.Г. Татура, В.Л. Шатуновского. С развитием средств обучения, в частности компьютерных, приверженцами идеи создания дидактических (программно-методических) комплексов на информационной основе стали А.А. Андреев, В.И. Боголюбов, О.А. Козлов, И.В. Роберт, И.М. Шлапаков и другие ученые.

Опираясь на исследования М.Ю.Кадемия, отметим, что ***ЭУ*** обладает следующими ***свойствами***: а) оптимальной для каждого конкретного пользователя последовательностью и объёмом различных форм работы с курсом, состоящей в чередовании изучения теории, разборе примеров, методов решения типовых задач (ситуации), отработке навыков из решения, проведении самостоятельных исследований и формировании мотивов дальнейшей познавательной деятельности; б) возможностью самоконтроля качества приобретенных знаний и навыков; в) совершенствование навыков исследовательской деятельности; экономией времени студента, необходимого для изучения курса [2].

В традиционном варианте ЭУ, независимо от способа реализации, должен иметь следующие разделы: методические рекомендации по изучаемому курсу; теоретический материал; практикум; система контроля (самоконтроля) знаний; система итогового тестирования по изучаемому курсу; вспомогательный учебный материал (справочник, глоссарий, библиографию).

В альтернативном варианте ЭУ может быть реализован в виде компьютерной программы учебного назначения и представляет собой однородную по программной реализации, интерфейсу и дидактическим приемам компьютерную программу учебного назначения. Учебник этого типа, в зависимости от объёма, может иметь самостоятельное значение или использоваться в качестве дополнительного или вспомогательного средства для обычного учебника или веб-учебника. Основными средствами создания такого рода компьютерных учебников является прямое программирование на языке высокого уровня и применение авторских инструментальных систем и интеграция мультимедиа. В зависимости от разобщенности учебного процесса, электронные учебники размещаются на серверах локальной компьютерной сети, персональных компьютерах или CD-ROM [5].

На наш взгляд, ЭУ в работе со студентами может быть использован в различных направления, таких как:

- информационный источник с тематическим и итоговым контролем,

необходимо приведение законодательства Украины о высшем образовании к требованиям Болонского процесса.

Согласно ст. 1 ЗУ «О высшем образовании», «Высшее учебное заведение – образовательное и научно-исследовательское заведение, которое основывается и действует в соответствии с законодательством об образовании; реализует в соответствии с лицензией профессионально-образовательные программы высшего образования по определенным образовательно-квалификационным уровням; обеспечивает обучение, воспитание и профессиональную подготовку лиц в соответствии с их призванием, интересами, способностями и нормативными требованиями в области высшего образования, а также осуществляет научную и научно-педагогическую деятельность» [5].

Согласно статье 22 вышеуказанного закона, основной целью деятельности высшего учебного заведения является обеспечение условий, необходимых для получения гражданами высшего образования, подготовка специалистов для потребностей Украины.

Главными задачами высшего учебного заведения являются: осуществление образовательной деятельности определенного направления, которое обеспечивает подготовку специалистов соответствующих образовательно-квалификационных уровней и отвечает стандартам высшего образования; осуществление научной и научно-технической, творческой, художественной, культурно-воспитательной, спортивной и оздоровительной деятельности, обеспечение культурного и духовного развития личности и т.д.

В соответствии с Положением об организации процесса обучения в высших учебных заведениях, утвержденным приказом Министерства образования Украины от 2 июня 1993 года, № 161, организация процесса обучения в высших учебных заведениях базируется на Законе Украины «Об образовании», государственных стандартах образования, других законодательных актах Украины по вопросам образования [6].

Государственный стандарт образования – это совокупность норм, которые характеризуют требования образовательного (квалификационного) уровня.

Содержание образования складывается из нормативной и выборной частей, причем нормативная часть содержания образования определяется соответствующим государственным стандартом образования.

Соблюдение названий и объемов учебных дисциплин является обязательным для учебного заведения и их изменение не допускается.

Данные положения законодательства о высшем образовании, являясь основополагающими для всего законодательства, плохо согласуются с кредитно – модульной системой. Возникает необходимость пересмотра не только законодательства, но и всей массы стандартов, на которой основывается система высшего образования Украины, а это очень большой труд, время и, самое главное, немалое финансирование.

Статья 53 ЗУ «О высшем образовании» дает следующее определение понятию «студент»: Студент (слушатель) - лицо, которое в установленном

порядке зачислено в высшее учебное заведение и обучается на дневной (очной), вечерней или заочной, дистанционной формах обучения с целью получения определенных образовательного и квалификационного уровней.

«Студент» в переводе с латинского означает «тот, кто добросовестно работает», «тот, кто жаждет знаний».

Студенчество – это особая социальная группа, которая формируется из разных социальных слоев общества и характеризуется особыми условиями жизни, труда, быта, особым общественным поведением и психологией, для которой приобретение знаний и подготовка к будущей работе в общественном производстве, науке и культуре является главным занятием.

Это группа, целью существования которой является организованная по определенной программе подготовка к выполнению профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве. Она функционирует в системе высшего образования, выступает как объект производства, предметом которого является не вещь, а сам человек, личность. Сам процесс обучения в высшем учебном заведении предусматривает включение студенчества в систему социальных общественных отношений, усвоение современных социальных ценностей.

Согласно указанной статье, лица, которые учатся в высших учебных заведениях, имеют, в частности, право на выбор формы обучения; безопасные и безвредные условия обучения, работы и быта; трудовую деятельность во внеучебное время; пользование учебной, научной, производственной, культурной, спортивной, бытовой, оздоровительной базой высшего учебного заведения; участие в научно-исследовательских, опытно-конструкторских работах, конференциях, симпозиумах, выставках, конкурсах, избрание учебных дисциплин по специальности в границах, предусмотренных программой подготовки и учебным планом; участие в формировании индивидуального учебного плана; защиту от любых форм эксплуатации, физического и психического насилия; бесплатное пользование в высших учебных заведениях библиотеками, информационными фондами, услугами учебных, научных, медицинских и других подразделений высшего учебного заведения и т.д. Лица, которые учатся в высших учебных заведениях, обязаны придерживаться законов, устава и правил внутреннего распорядка высшего учебного заведения; выполнять график учебного процесса и требования программ и учебных планов.

Законодательно право на самостоятельный выбор учебных дисциплин и модулей у студентов отсутствует. Процесс демократизации высшей школы требует законодательного закрепления этого и других (например, мобильности, дистанционного обучения и др.) прав лиц, обучающихся в высших учебных заведениях.

Выводы. Даже небольшой сравнительный анализ соответствия основополагающих понятий законодательства о высшем образовании Украины принципам Болонского процесса показывает, какая колоссальная работа предстоит в связи с реформированием высшей школы.

Из большого разнообразия таких средств первое место по количеству и тому вниманию, которое им уделяется в методической и научно-практической литературе, принадлежит ***компьютеризованным учебным пособиям*** или ***компьютерным учебникам***, предназначенным для изучения различных дисциплин. Как правило, они включают книгу и компьютерную часть, которая предназначена для выполнения различных расчетов, упражнений, заданий и т. д. Иногда такое пособие выполняется полностью в электронном виде. В нем широко применяется графика, используются гипертекстовые ссылки, иногда вводится звуковое сопровождение. В компьютеризованных пособиях используются также приемы позволяющие реализовать тренировочные действия.

Широкое распространение в последние годы получают ***энциклопедии*** **и** ***справочники***, представленные в электронной форме и выполненные в виде компакт-дисков. Они применяются не только как пособия при изучении различных дисциплин, но и для приобретения навыка обращения с современными компьютерными средствам поиска информации. Как правило, в них широко применяют гипертекстовые ссылки, чем обеспечиваются эффективность в работе.

В таком важном виде учебной деятельности, как курсовое и дипломное проектирование, широко используются специально создаваемые ***компьютерные базы данных***, действия с которыми очень полезны не только для выполнения заданий, но и для воспитания современной инженерной культуры студентов.

Как показывает анализ каталога «Образовательные инноваций в высших учебных заведениях Украины» (2003р.), вспомогательные компьютерные средства представлены по таким направлениям, как: математика, физика, химия, медицина, черчение, иностранная филология. Блок педагогических дисциплин не представлен [4]. Анализ ресурсов Интернет дал положительный результат в поиске электронных учебников, компьютерных пособий по дисциплинам педагогического цикла, список которых ограничился только лишь «Общей педагогикой», «Историей педагогики». Тем не менее, в практике работы вузов Украины и России представлены учебно-методические комплексы материалов для реализации технологии дистанционного обучения.

Учитывая накопленный опыт в разработке вспомогательных компьютерных средств, наиболее оптимальным из них в процессе формирования профессиональных умений учителя начальных классов может стать электронный учебник.

Учитывая современные исследования А.С.Алексеева, К.К.Колина, В.М.Кухаренко, Н.Г.Сиротинко, В.А.Кривощекова, Ю.Е.Хохлова в области организации дистанционного обучения, базирующегося на активном использовании компьютерных технологий, ***«электронный учебник» (ЭУ) –*** это программно-методический комплекс, который размещен на электронном носителе и обеспечивающий возможность самостоятельно освоить учебный курс или его большой раздел, используя ПК. При составлении электронного учебника интегрируется особенности обычного

общеобразовательных школ г.Ялты, участников программы «Intel® Обучение для будущего» (МДЦ «Артек»), были выделены такие *группы причин, которые препятствуют активному использованию ПК в процессе преподавания различных дисциплин*, кроме, непосредственно, «Основ информатики» – в школе и «Новых информационных технологий» – в вузе.

Психологические причины обусловлены низким уровнем мотивационной готовности использовать компьютер в организации учебно-воспитательного процесса с детьми по освоению конкретной образовательной области, особенно у педагогов со стажем. В основе данной группы причин, безусловно, находятся ***теоретико-когнитивные*** и ***операционно-практические***. Низкая мотивация использования педагогами компьютерных средств обучения вызвана тревожностью, в связи с низким уровнем знаний о возможностях использования информационных технологий в рамках своей специальности и соответственно недостаточного опыта реализовывать данное направление в деятельности (в процессе повышения мотивации учения, активизации познавательных процессов и интересов детей и подростков). Такие же трудности испытывают учителя начальной школы и преподаватели вузов в процессе подготовки будущих педагогов.

Основные направления использования ПК в практике работы современного педагогического вуза, по С.Д.Смирнову, являются:

- во-первых, ***персональные компьютеры и их сети***, широко используется в различных видах учебной деятельности: для организации компьютерных учебных баз данных с целью обеспечения курсового и дипломного проектирования; для проведения и оптимизации расчетов при выполнении разнообразных учебных заданий и учебного конструирования; для проведения студенческих научных исследований и автоматизации лабораторного практикума; при чтении лекций и проведении семинаров; для самостоятельной поисково-информационной работы студентов в локальных информационных сетях и в глобальной сети Интернет;

- во-вторых, те виды учебной деятельности, где компьютер выполняет не вспомогательные, а базовые функции, объединяют общим понятием ***компьютерная технология обучения*** (КТО). Здесь под термином «технология» понимается искусство применения компьютеров для совершенствования учебного процесса. Используемые при этом компьютеры вместе с программами составляют ***учебные компьютерные средства***;

- в-третьих, имеется также группа ***вспомогательных*** компьютерных средств, которые применяются в учебной вузовской практике; их также относят к КТО [6].

Именно группа вспомогательных компьютерных средств, которые выходят за рамки сложных программных продуктов, таких как: моделирующие программы, автоматизированные системы обучения, компьютерные учебные курсы, – может быть использована преподавателями психолого-педагогических дисциплин в работе со студентами специальности «Начальное обучение».

Резюме

У статті аналізується відповідність деяких основних положень законодавства України про вищу освіту принципам Болонського процесу. Робиться висновок про необхідність корекції основ законодавства.

Резюме

В статье анализируется соответствие некоторых основополагающих положений законодательства Украины о высшем образовании принципам Болонского процесса. Делается вывод о необходимости коррекции основ законодательства.

Summary

Accordance of some fundamental positions of legislation of Ukraine about higher education to principles of the Bologna process is analyzed in this article. It is drawn conclusion about the necessity of correction of bases of legislation.

Литература

1. Астахова Е.В. Институциональные изменения в системе образования на пути к Болонскому процессу // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. статей – 6. Ч.І. – Ялта: РВВ КДГІ, 2004. – 106 с.

2. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004. – 101 с.

3. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 N 2984-III.

4. Закон України «Про вищу освіту»: Науково-практичний коментар / Ред. Кременя В.Г. – К., 2002. – С. 7, 82, 212

5. Підвищення ефективності вищої освіти – визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави // Освіта України. – № 13 (706). – 17 лютого 2006. – 8 с.

6. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах / Наказ Міносвіти України від 2 червня 1993 року № 161.

Подано до редакції 21.01.2006

УДК 262.1:378(477)

РОЛЬ ДУХОВЕНСТВА В СТАНОВЛЕННІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КРИМУ В XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Вишневський Сергій Анатолійович
старший викладач кафедри історії і права
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Сьогоднішній день України в її духовному житті – це процес відродження і подальшого розвитку вищої школи в Україні. Він передбачає глибоке вивчення історії вітчизняної освіти і різноплановий аналіз досвіду минулого. Становлення вищої освіти в Криму в кінці XIX – початку XX століття істотно відрізняється від інших регіонів, впливом церкви на підготовку підростаючого покоління до життя. Етноконфесіональна ситуація на території Криму в кінці XIX – на початку XX століття була досить складна, але, проте актуальна на сьогоднішній день. Як етнічна, так і конфесійна ситуація періоду, що розглядається, в певних аспектах знаходить аналогічні повторення в кінці XX – на початку XXI століття.

Мета статті. Дослідити значення ролі духовенства у становленні вищої освіти у Криму в кінці XIX – початку XX століття.

Аналіз досліджень [1-6] показав, що у Криму впродовж всього XIX століття, до 20-х років XX сторіччя, існувала широка мережа національних конфесійних навчальних закладів. Спочатку вони були

приватними – при приходах і місцях компактного проживання різних національних груп, існували головним чином за рахунок добровільних пожертвувань, а з другої половини XIX сторіччя також і на засоби, що виділялись духовенством**.**

Виклад основного матеріалу. В історії розвитку вищої освіти Криму, де значну роль зіграло православне духовенство, можна виділити 3 основні періоди:

Перший період **–** період розповсюдження елементарної освіти з початку XIX століття до реформ 1860-х рр., під егідою церкви, як православної, так і мусульманської. Період характеризується консерватизмом навчально-виховного процесу, слабким використанням верховною владою педагогічного потенціалу духовенства в освітній діяльності. Це час спонтанної появи при приходах елементарних шкіл для освіти населення півострова, рівень навчання в яких визначався знаннями місцевого церковнослужителя, який виконував обов'язки вчителя. Крім того, в цей період початкові народні школи при церквах виконували провідну роль в поширенні письменності серед кримського населення [6].

До 1860-х рр. церковні початкові національно-конфесійні школи були практично єдиними навчальними закладами в Криму, де всі верстви населення мали нагоду здобути елементарну освіту. Головною ж заслугою духовенства Криму в розвитку початкової освіти в першій половині XIX ст. є по-перше те, що воно змогло привернути увагу прихожан до необхідності здобування початкової освіти, по-друге, під час державної політики "русифікації" викладання рідної мови в Криму було можливе лише в приходських освітніх установах. По-третє, приходські школи були національними центрами збереження рідної мови і національної самосвідомості [5].

Другий етап **–** (1859 – 1884 роки) період втрати приходськими початковими школами першості в освітній справі через появу новоутворених міністерських і земських шкіл, на які теж була офіційно покладено завдання початкової освіти населення. Це етап створення Таврійської єпархії. Утворення Таврійської єпархії, що сприяло більш оперативному розв'язанню задач, покладених на церкву державою [4].

За сприяння єпископа Алексія, що очолював Таврійську єпархію в 60-роки XIX століття, були відкриті чоловіче духовне і жіноче єпархіальне училища в м. Сімферополі, розпочато роботу з відкриття семінарії. Відкриттям семінарії в м. Сімферополі 19 серпня 1873 року і будівництвом приміщень для училищ Таврійська єпархія зобов'язана його наступнику єпископу Гурію [1].

Поява жіночого єпархіального училища в 1866 році в Сімферополі, що мало статус вищого навчального закладу, була прогресивним явищем, не тільки в Криму, але і в Російській імперії, а його діяльність надавала можливість багатьом дівчатам духовного і світського походження Криму діставати освіту, багатьом жінкам працювати надалі в освіті, виконуючи обов'язки вчительок початкових народних шкіл Криму.

Суспільство сприяло навчанню дітей елементарній грамоті,

В.В.Шакотько, отмечают, что темпы внедрения компьютерных технологий сдерживаются относительной неподготовленностью учителей начальной школы в реализации компьютерных технологий [2].

В Украине активно реализуется проект «Intel® Обучение для будущего», призванный популяризировать процесс педагогически «разумного», целесообразного и обоснованного использования компьютерных образовательных технологий учителями. К сожалению, в практике подготовки будущих учителей начальных классов программа, которая является универсальной в формировании у педагогических кадров умений создавать мультимедийную презентацию, тематическую публикацию, индивидуальный веб-сайт, комплекс методических материалов, практически не используется [1].

Таким образом, проанализировав научно-методическую литературу по проблеме использования компьютерных средств обучения в вузе, а так же сложившуюся ситуацию на практике по внедрению информационных технологий в процесс подготовки учителей начальных классов, определим **цель данной статьи** – осветить теоретико-методические основы использования электронного учебника в процессе формирования профессиональных умений будущих учителей начальных классов.

Изложение основного материала. На современном этапе развития информационных технологий, где компьютер используется как техническое средство оснащения в организации обучения, начиная с середины XX века, постепенно разрабатываются механизмы использования новейшей компьютерной техники, программного обеспечения на всех этапах целостного педагогического процесса.

На этапе становления и формирования научно-методических основ использования информационных технологий в 60-х–80-х гг. прошлого века компьютер в школе и вузе являлся основным оборудованием в освоение подрастающим поколением таких предметов, как: «Основы кибернетики и автоматики» и «Основы информатики и вычислительной техники» (С.И.Шварцбурд, В.С.Леднёв, А.П.Ершов) [2,7].

С развитием компьютерной техники и программного обеспечения ПК на протяжении двух последних десятилетий из «диковинного» микрокалькулятора с достаточно ограниченными функциями, предназначенного для осуществления сложных математических и статистических подсчетов, стал неотъемлемой частью практически всех сфер человеческой жизнедеятельности.

Уровень использования в сфере образования компьютерной техники за рубежом превышает отечественные показатели в несколько раз. Одним из факторов данной ситуации остается недостаточная оснащенность учебных заведений различных звеньев системы образования в Украине. Тем не менее, более серьезной проблемой является сравнительно низкий уровень использования педагогами уже установленной техники в учебно-воспитательном процессе, что обусловлено определенными причинами. Опираясь на результаты анкетирования будущих педагогов различных специальностей (КГУ, г.Ялта), работающих учителей

образования как одна из тенденций отмечена и в программном документе II Всеукраинского съезда работников образования «Национальной доктрине развития образования» (2000 г.), а также в Государственной программе «Учитель».

Безусловно, особое значение приобретает подготовка педагогических кадров к использованию компьютеров в реализации образовательных стандартов различных звеньев системы образования. Тем не менее, остается открытым вопрос о широких возможностях средств информационных технологий в подготовке будущих педагогов, в частности учителей начальных классов.

Анализ последних исследований. Необходимость применения компьютерных технологий в вузовском обучении отмечают как отечественные, так и зарубежные ученые: А.А. Абдукадыров, Г.Н. Александров, Ю.С. Брановский, И.Е. Востроknутов, А.И. Галкина, Т.Гергей, Б.С.Гершунский, С.Р.Доманова, А.П. Ершов, Е.И.Машбиц, В.Н.Монахов, Т.А.Сергеева, В.Ф.Фрейман, М.С.Чванова, Д.Лауриллард, П.Рамсден, П.Скримшоу и др. Информатизация учебного процесса в высшей школе становится особенно актуальной в связи с постоянно возрастающим уровнем технологизации педагогического процесса и необходимостью овладения преподавателями разнообразными средствами обучения.

Проблема использования мультимедийных программ в учебном процессе высшей школы относительно нова как для отечественной психолого-педагогической науки, так и зарубежной. В основном исследовалась роль мультимедиа с точки зрения его возможностей при формировании навыков и умений (П. Бретт, Э. Броуди, Г. Дейвис, Д. Джемисон, О.С. Корнилова, М.Н. Михайлов, Л. Растригин, Г.О. Сидоров, Дж. Синклэр, К. Холл и др.), в формировании мотивации учения (С.Е. Кунцевич, П. Лидделл, Н.В.Замковая, Ю.П. Мальцев, М. Сварт), в индивидуализации обучения (Н.А. Гришанкова, Е.Е. Олейникова, Р. Симпсон, Р. Уильямсон), в формировании навыков совместной работы (Э. Бэлл, Б. Инграхэм, Дж. Ризо). Значительное количество зарубежных исследований посвящено возможностям и роли мультимедиа в учебном процессе вуза (Дж. Брунер, Дж. Булл, Д. Вуд, Р.Гагне, Н. Гарднер, Г. Дейвис, Д. Джонассен, К. Джоунс, К.Н. Кандлин, М.М. Кеннинг, Д. Кларк, Дж. Кэррол, Р. Ласт, Д. Лауриллард, М. Леви, Дж. Лич, Н. Мерсер, Д. Ньюман, М. С. Пеннингтон, Б. Робинсон, П. Скримшоу, С.Фортескью, Д. Хардисти, Дж. Хиггинс, С. Уиндитт и другие исследователи) [5,8,7].

Условия внедрения компьютерных технологий в процесс подготовки учителей и в учебный процесс общеобразовательной школы и педагогического вуза представлены в исследованиях отечественных исследователей (Р.С.Гуревич, В.М.Демьяненко, М.И.Жалдак, Н.В.Морзе, Ю.С.Рамский, М.В.Овчинникова).

В тоже время, компьютер в практике работы с младшими школьниками в классе практически не используется. А.М. Коломиец, Ю.А.Дорошенко, И.Н.Лапшина, Н.Н.Левшин, Е.К.Масаковский,

виробничим навикам і робочим спеціальностям. До 1882 року в Таврійській єпархії вже було відкрито 239 церковно-приходських шкіл, в яких навчалося 12612 хлопчиків і 2101 дівчинка. У разі успішного закінчення школи хлопчики одержували відстрочку від служби в армії. Про якість підготовки священнослужителів до роботи в єпархіальних навчальних закладів можна судити на підставі звіту Таврійської єпархії на адресу Священного Синоду про рівень освіти священиків і церковнослужителів. Так, в 1882 році всього налічувалося 585 священників і церковнослужителів. З них: 11 – здобули академічну освіту; 72 – закінчили курс семінарії зі званням «студент»; 107 – закінчили семінарію у званні «вихованця»; 118 – в званні «начетника»; 84 – були звільнені з різних класів семінарії; 33 – закінчили курс середньої освіти; 166 – були відраховано з духовних училищ; 103 – не навчалися в духовних навчальних закладах [4].

Установа нової єпархії дозволила православній церкві значно підсилити свій вплив на духовне життя населення не тільки в релігійно-етичному плані, але і організувати за допомогою церкви мережу церковно-приходських шкіл, а також само готувати кваліфіковані педагогічні кадри в семінарії, чоловічому духовному і жіночому єпархіальному училищах з місцевого православного населення.

У результаті можна зробити висновок, що другий період починається з появою в 1867 р. нових Статутів духовних семінарій і училищ. Це період удосконалення вищих духовних навчальних закладів. Для даного періоду характерні: а) часткове руйнування замкнутості духовного стану, б) широка місцева автономія, в) виборча система керівництва духовних навчальних закладів Криму – семінарії, училищ і приходських шкіл, г) поліпшення їх матеріального стану, д) старання духовного керівництва прирівняти навчальні програми до вимог часу, е) вдосконалення педагогічного рівня викладацьких кадрів і т.п. Поява в суспільстві в пореформений період ліберально-демократичних ідей і прогрес наукових знань – послужило підвищенню рівня навчання в духовно-освітніх установах всього Криму. Це примусило духовенство до застосування відповідних заходів, зокрема введення до навчального курсу духовних училищ певної кількості світських дисциплін, застосування досконаліших педагогічних методів навчання і виховання.

Цю ж тенденцію ми спостерігаємо на півострові і упродовж всього – третього періоду.

Третій етап починається з 1884 р. і триває аж до 20-х років XX століття. Початок третього етапу пов'язаний з поверненням приходським школам першості в освітній справі.

На основі «Положення про управління школами церковно-приходськими і школами грамоти Відомства Православного Сповідання», 1896 року була створена Таврійська Єпархіальна рада, як орган єпархіальної влади з управління церковними навчальними закладами.

Згідно зі ст. 27-29 того ж «Положення» до складу Єпархіальної ради училища входили голова і дев’ять постійних членів, а саме: голова ради –

ректор семінарії, протоієрей Знаменський В.В. і члени: 1) директор Сімферопольської чоловічої гімназії, дійсний статський радник Короначинський С.Ф., 2) настоятель кафедрального собору, протоієрей Лазаревський А. Г., 3) протоієрей Тяжелов І.І. 4) інспектор семінарій, статський радник Соколов Г.Ф., 5) доглядач духовного училища, статський радник Леонтьєв А.І., 6) викладач семінарії статський радник Оболенській І.І., 7) викладач семінарії, священник Шнаковський М.Я., 8) викладач семінарії Соколов В.В., 9) Єпархіальний місіонер, священик Станіславській В.Г. До складу ради училища входили також: керівник державним майном Таврійської і Катеринославської губерній, дійсний статський радник Н.Ф. Рафф, як представник від міністерства землеробства і державного майна, директор народних училищ Таврійської губернії, дійсний статський радник Арсеній Миколайович Дияконов, як член від міністерства народної освіти за призначенням опікуна учбового округу, Сімферопольський міський голова, генерал-майор А.Н. Ільїн, як представник від міського управління, голова губернської земської управи Марченко Я.Т., як представник від губернського земства, і Єпархіальний спостерігач церковних шкіл, дійсний статський радник А.В. Іванов [5].

Цей склад ради, на наш погляд, свідчить про керівну роль церкви в навчанні і вихованні жителів Криму в період кінця XIX століття.

Діяльність відділень повітів Таврійської Єпархіальної ради училища відповідала затвердженим положенням про управління школами, а також особливим вказівкам від Єпископа Таврійської і Єпархіальної ради училища. Їх діяльність виражалася: а) у виконанні розпорядженні Єпархіальної ради училища; б) у обговоренні заходів до підтримки і розвитку шкільної справи в повітах; у) у дослідженні місцевих засобів на підтримку вже існуючих і відкриття нових шкіл; г) у постачанні шкіл підручниками і навчальними посібниками; д) в ознайомленні зі станом учбово-виховної справи в учбових закладах, у тому числі і вищих, повітів через відвідування їх спостерігачами повітів і членами відділень, а так само через їх участь в комісіях по іспитам закінчуючих курс навчання [3].

Таврійська Єпархіальна рада окрім перевірки знань учнів і правильності викладання вчителів, звертала увагу на виховні сторони навчання: на класну дисципліну, порядок у проведенні уроків, на виконання обов'язків учнями, на дбайливе і акуратне поводження з книгами і зошитами, дбайливість про гігієну тіла і чистоту одягу, а також на ввічливість і шанобливість по відношенню до старших, м'якість і дружелюбність до товаришів та інші якості, що свідчить про доброчесність і вихованість дітей. Також Єпархіальна рада училища займалася питаннями і економічного стану навчальних закладів, а також проханнями, заявами і скаргами викладачів єпархіальних навчальних закладів [4].

1902 року Єпископ Таврійський відкрив тимчасові педагогічні курси, "з метою взаємного обміну думками щодо одноманітної постановки справи в церковних школах єпархії і для обговорення деяких педагогічних питань, які могли виникнути в тій або іншій місцевості і цікавити не тільки відділення, але і всі школи Таврійської єпархії". Даний факт свідчить, що

основных положениях, которые есть необходимым условием для успешного функционирования психокоррекционной группы с подростками. Представлены критерии, необходимые для отбора участников группы и требования, которых должен придерживаться руководитель группы.

Резюме

У даній статті розглянуто особливості впровадження психокорекційних занять за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розробленого академіком АПН України Т. С. Яценко у роботу з підлітками. Акцент ставиться на основних положеннях, які є необхідною умовою для успішного функціонування психокорекційної групи з підлітками. Представлені критерії, необхідні для відбору учасників групи та вимоги, яких повинен дотримуватись керівник групи.

Summary

In this article the features of introduction of employments are considered after the method of the active socially-psychological teaching, developed T. Yatsenko in work with teenagers. An accent is put on substantive provisions which are a necessary condition for the successful functioning group with teenagers. Criteria, necessary for the selection of participants of group and requirement, which the leader of group must adhere to, are presented.

Література

1. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.

2. Гольдштейн А., Хомик В. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам /Пер. з англ.. В. Хомик. – К.: Либідь, 2003. – 520 с.

3. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 256 с.

4. Мізерна О. О. Корекційна тренінгова програма самовдосконалення для подолання агресивних проявів серед підлітків // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №5 – С. 54-60.

5. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. – Київ: Либідь, 1996. – 264 с.

6. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: Начальний посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.

7. Яценко Т. С., Кмит Я. М., Алексеенко Б. Н. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика. Навчальний посібник. – Хмельницький: Видавництво НАПВУ; – Москва: Издательство СИП РИА, 2002. – 792 с.

Подано до редакції 15.01.2006

УДК 371.13:004.087(075.8)

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Анисимова Людмила Сергеевна
ассистент кафедры педагогики
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта)

Постановка проблемы. Процесс информатизации стал неотъемлемой частью жизнедеятельности современного общества. На данном этапе развития и реформирования украинского образования компьютеризация является приоритетным направлением во всех звеньях образовательной системы нашего государства. Компьютеризация

сконцентруватися на собі й у площині «тут і тепер». Вони мають тенденцію до ведення нескінченних розмов з поданням усіх подробиць обговорюваного питання. Зі свого досвіду ми переконалися, що найкращий спосіб навчити членів групи не ставити питання і не розповідати історій, – це забезпечить таку атмосферу, щоб група усвідомила силу спонтанної поведінки без критики й оцінок. У даному контексті важливим є емоційне відреагування на ситуацію “тут і тепер”, а не розповідати про вчинки інших людей.

Однією із проблем, яка виявляється під час засідання психокорекційної групи підлітків є апатія деяких членів, зокрема, млявість, байдужість. Часом, у групі може виникати загальний “летаргійний” стан і учасники чекають, доки керівник почне що-небудь робити з метою “розворушити” їх. Можна порекомендувати певні визначені теми чи вправи на взаємодію, але бувають моменти, коли учасники групи виконують окремі дії, а потім знову пасивно очікують на наступну вправу. У такому разі доречно сказати: «Здається, що енергетичний заряд нашої групи сьогодні дуже незначний, тому я пропоную вам по черзі висловитись, куди ви відійшли і чому, а також, що ви хочете змінити».

На перешкоді досягнення інтенсивного робочого рівня у групі може бути “закидання” питаннями одного із її членів. Коли відбувається таке інтенсивне інтерв’ювання, керівнику доречно прокоментувати ситуацію, що склалася в такий спосіб, наприклад: «Петя, поясни, що змусило тебе задавати питання Марині?» Якщо питання не припиняються і після такої репліки, активність Марини може зійти нанівець. Керівник може запобігти руйнуванню емоційного сприйняття дівчини, знову зауваживши членам групи, що для них буде значно краще, якщо вони повідомлять про те, як на них впливають чиїсь емоційні переживання, досвід, а також яким чином вони ототожнюються (ідентифікуються) з цією людиною.

Висновки. Отже, у запропонованій статті ми розглянули актуальні питання організації та проведення груп активного соціально-психологічного навчання з підлітками. Проте, підлітки часто відчувають занепокоєння щодо власної участі в груповому процесі, побоюючись скептичного ставлення до себе однолітків. Крім того, підліток може мати сумнів щодо компетентності психолога-керівника групи, або мати упереджену думку стосовно мети групової психокорекції. Для того, щоб розвіяти ці сумніви підлітки повинні вивчити і повідомити деякі свої тривоги, хвилювання та упередження щодо програм психокорекційної роботи. Керівник повинен відчувати атмосферу в групі й вчасно реагувати на динаміку її розвитку з метою підтримання результативності групового процесу та сприяння оптимізації ставлення підлітка до самого себе, до інших людей.

Резюме

В данной статье рассмотрены особенности внедрения психокоррекционных занятий за методикой активного социально-психологического обучения (АСПО), разработанного академиком АПН Украины Т. С. Яценко в работу с подростками. Акцент ставится на

церква не тільки займалася питаннями виховання духовності, але і упровадженням нових, на ті часи форм і методів навчання.

Відкриття духовних училищ і духовної семінарії сприяло випуску кваліфікованих вчителів для початкових шкіл і формуванню додаткових культурних центрів в Криму. Для роботи в духовних навчальних закладах запрошувалися викладачі, багато хто з яких згодом став видатними ученими. Викладачами духовної семінарії, настоятелями соборів і єпархіальними священиками систематично видавалися збірки, статті і монографічні роботи, в яких розглядалися питання історичного, етнічного, географічного і культурного розвитку Криму.

Населення Криму ще до кінця XIX – початку XX століття надавало перевагу над державними школами свої конфесійні навчальні заклади. Згідно з російським законодавством, в той період дозволялося засновувати власні школи і училища. Крім державної необхідності створення цих навчальних закладів для дітей кримських етносів і іноземних переселенців було викликане духовними потребами їх в школі як традиційному засобі збереження рідної мови і національної свідомості. Одночасно слід зазначити інший історичний чинник, що сприяв становленню системи початкового національно-конфесійного утворення народів Криму. Цим чинником, на думку дослідників, було заохочення ідеї національного визволення і культурного відродження. Особливо гостро завжди стояло мовне питання, яке кримська інтелігенція прагнула розв’язання ще з початку XIX ст.

Політика уряду і Священного Синоду в галузі освіти в Криму була спрямована на введення російської мови і культури, що призводило до денаціоналізації всього молодого покоління півострова, проте, всупереч державній мовній політиці, духовенство Криму в своїй освітній діяльності не втрачало національного коріння, хоча і вимушено було підкорятися, офіційній забороні вживати рідну мову. Небайдужість духовенства Криму до проблем збереження національної культури на півострові в досліджуваний період, дозволяє констатувати, що викладачі конфесійних початкових шкіл зберігали і до певної міри відстоювали свої національні традиції.

Висновки. Розглянутий нами третій етап з 1884 року і аж до 20-х років XX сторіччя, вказує, що духовенство, зі свого боку, весь час прагнуло до співпраці із земствами і не припиняло свою діяльність на освітніх нивах, а навпаки почало вдосконалювати навчальні заклади, підкоряючись вимогам часу. Отже, на початок XX ст. церковно-приходські школи, разом із земськими, посіли чільне місце в структурі початкової народної освіти в Криму, а у деяких малих кримських етносах (наприклад, у греків, болгар і вірмен) відіграли провідну роль.

Резюме

В статье исследована роль духовенства в становлении высшего образования в Крыму в XIX – начале XX вв. Раскрыты периоды развития высшего образования Крыма, где значительную роль сыграло православное духовенство. На основе «Положения об управлении школами церковно-

приходскими и школами грамоты Ведомства Православного Вероисповедания» 1896, рассмотрена деятельность Таврического Епархиального совета, который имел влияние на развитие церковных учебных заведений. Дана детальная характеристика обязанностей председателя и девяти постоянных членов Таврического Епархиального совета.

Резюме

У статті досліджено роль духовенства у становленні вищої освіти у Криму в XIX – початку XX ст. Розкрито періоди розвитку вищої освіти Криму, де значну роль зіграло православне духовенство. На основі «Положення про управління школами церковно-приходськими і школами грамоти Відомства Православного Сповідання»1896, розглянуто діяльність Таврійської Єпархіальної ради, що мала вплив на розвиток церковних навчальних закладів. Подано детальну характеристику обов'язків голови і дев'яти постійних членів Таврійської Єпархіальної ради.

Summary

This article says about the role of clergy in becoming of higher education in Crimea in the beginning of XX century. The periods of development of higher education in Crimea are exposed, where a considerable role was played by the orthodoxy clergy. On the basis of the «Statute about the management by tserkovno-prykhodskie schools and schools of deed of the Department of Pravoslavny creed» 1896, activity of Tavrychesky Diocese Council which had an influence on the development of church educational establishments is considered. The detailed duties description of chairman and nine permanent members of Tavrychesky Diocese Council is given.

Література

1. Памятная книга Таврической губернии / Под ред. К.А. Вернера – Сборник статистических сведений по Таврической губернии. – Симферополь, 1889. – С. 72.

2. Памятная книга Таврической губернии / Под ред. К.В. Ханацкого– Симферополь, 1867. – С.67-80

3. Таврические Епархиальные ведомости. – № 7. – 1 мая 1870 г. – С.570

4. Таврические Епархиальные ведомости – № 4 – 15 февраля 1903 г. – С.278-279

5. Титлинов Б.В. Духовная школа в России в XIX в. - Вып.II – Вильно, 1908 – 421 с.

6. Чистович И.А. Руководящие деятели духовного Просвещения в России в первой половине текущего столетия. Комиссия духовних училищ. – СПб., 1894. – С.21.

Подано до редакції 27.01.2006

УДК 37.035 (73)

ТРАДИЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В США І НОВИЙ АМЕРИКАНСЬКИЙ ПАТРІОТИЗМ

Заболотна Оксана Адольфівна

завідувач кафедри практики іноземних мов, кандидат педагогічних наук,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Постановка проблеми. Останнім часом все більшу увагу привертає дослідження громадянської освіти. Позитивне спрямування цього процесу може служити високим гуманістичним цілям зниження конфліктності, агресивності і нетерпимості у змінному стресовому суспільстві. Політичний та правовий аспекти соціалізації заслуговують на серйозну увагу як такі, що забезпечують громадянську свідомість особистості, яка є

визнання, розуміння і, можливо, до розв'язання актуальних проблем. Ми сподіваємося, що буде створена така атмосфера, при якій ви зможете віднайти нові ресурси бачення проблеми, відкрити невидимі грані внутрішнього «Я». Значною мірою цінність засідань групи залежить від вашого бажання дотримуватись проголошених в АСПН принципів прагнення до власного самопізнання, працьовитості й зацікавленості в самовдосконаленні. Якщо ви захочете лише продемонструвати себе і будете чемно слухати, то не зможете досягти бажаних змін, а, значить, залишитесь розчарованими. Ми сподіваємось, що, рухаючись уперед у нашій роботі, ви обміркуєте все, що хочете одержати від групи, і вона допоможе вам досягти бажаної мети. Предметом нашого обговорення у групі буде все, що ви побажаєте у собі досліджувати. Заборонених тем тут немає і не буде. Пам'ятайте, групі властивий принцип прийняття людини такою, якою вона є, без осуду і критики, без оцінних суджень, без покарань і заохочень. Хоча ми закликаємо до свободи поведінки, однак це не означає, що взагалі будуть відсутні будь-які правила. Наприклад, у групі АСПН не дозволено паління, вживання нецензурних слів, неприпустимі агресивні форми поведінки. Крім того, ми звертаємо увагу учасників групи на те, що надана їм свобода дій повинна бути врівноважена повагою до прав інших присутніх і в цілому підпорядкована проголошеним принципам.

Характер наших реакцій на поведінку підлітків переконує їх у гуманності взаємин і сприяє формуванню довіри до керівника групи. Якщо ми сприймемо їх поведінку без осуду і прояву захисних реакцій, утримаємося від "читання моралі" на тему, як вони повинні поводитися, ми зробимо значний крок до формування довірливих стосунків. Наша робота з підлітками переконує, що вони швидко розпізнають фальш (до речі, так само як і щирість), тому здійснення на практиці того, що ми проголошуємо на словах, є найбільш виправданим способом завоювати повагу підлітків і створити атмосферу довіри в групі. Цьому великою мірою сприяє особистість керівника психокорекційної групи.

Підлітки позитивно реагують на такі характеристики керівника як: готовність ділитися своїми проблемами з групою, турботливе й зацікавлене ставлення до кожного, ентузіазм і енергійність, відвертість і цілеспрямованість. Вони вчаться на прикладі керівника групи. Виходячи з досвіду, можна звернути увагу на поширені причини труднощів окремих психологів у керівництві підлітковою групою. Психологи, які інтенсивно працюють з підлітками, ніби повторно переживають значну кількість власних, особистісних, невирішених юнацьких протиріч. Більше того, підлітки можуть ускладнювати ситуацію взаємодії через прояв надмірної енергії. Це пов'язано з тим, що вони, по-перше, часто позбавлені будь-якої відповідальності в багатьох питаннях, по-друге, схильні безпосередньо веселитися й відчувати радість, по-третє, здатні на сильні емоційні переживання. Можливо, що керівники уперше зіткнуться з фактами, які говорять про їхнє старіння, брак жвавості почуттів і насолоди життям.

У ході психокорекційної роботи важко змусити учасників

батьків, учителів.

Необхідно заздалегідь оголосити підліткам про майбутню психокорекційну групу. Проте, не слід обмежуватися оголошенням місця і часу засідань групи, а потрібно роз'яснити, зняти тривогу в дітей і розбудити ентузіазм до самовдосконалення, переконати їх у тому, що це можливо. Бажано мати додаткове число охочих пройти навчання у групі АСПН, – це дозволяє відбирати претендентів з урахуванням виразності їх мотивації й готовності майбутніх членів до роботи в групі. Якщо дозволяють умови, то доцільно зробити відбір шляхом індивідуальних бесід із кожним імовірним членом групи. Під час цієї бесіди можна запитати в кандидата: "Що вас турбує у ваших емоційних переживаннях? Що очікуєте отримати від групи, і які ваші особисті цілі? Що, на вашу думку, ми повинні будемо зробити, щоб ви себе краще емоційно почували?" Крім запитань до учасника психокорекційних занять, необхідно довести до його відома, що він зможе здобути для себе під час участі в них.

Перше засідання групи можна присвятити обговоренню цілей як групових так й індивідуальних, мети, принципів роботи, процедури спілкування, конфіденційності, вмотивуванню необхідності регулярних відвідувань тощо. Це робиться для того, щоб допомогти учасникам конкретно сформулювати їхні особисті цілі. Ось кілька їх прикладів: мати менше "комплексів" серед осіб протилежної статі; вирішити проблему сварок удома із сестрою, братом чи батьками; підвищити почуття власної гідності й упевненості в собі; навчитися терпінню у стосунках з батьками та іншими людьми, навіть коли вони не праві; стати більш наполегливим у досягненні власної мети, уміти враховувати інтереси "Я" іншої людини; навчитися розмежовувати цінності своїх батьків із власними, уміти захищати останні; перестати хвилюватися, коли вчитель викликає до дошки; навчитися не боятися майбутнього; терпляче ставитися до однолітків, особливо тих, хто не подобається; навчитися спілкуватися в компанії та інтимній обстановці. Частина нашого перспективного завдання полягає в тому, щоб навчити учасників групи АСПН утілювати їх цілі в життєві ситуації, конкретно пережиті й проаналізовані в групі.

Психологічною передумовою підвищення ефективності та успішності психокорекційної роботи з підлітками у групі АСПН є довіра. Останню не можна насаджувати в групі директивними чи силовими методами, вона може з'явитися лише як наслідок загальних цілей і спільних дій у напрямку досягнення бажаного результату. Довіра ґрунтується на проголошуваних у групі принципах, таких як: принцип щирості, прийняття іншого таким яким він є, відсутності критики й заохочень, покарань, оцінних суджень тощо.

Виходячи з практики на початкових заняттях групи АСПН для підлітків можна проговорювати наступне (фрагмент стенограми):

Психолог: Наша група – це місце зустрічей, де, як ми сподіваємося, ви відчуєте себе досить незалежними, щоб вільно висловлювати свої думки і почуття, без попереднього контролю свідомості й репетиції того, що ви збираєтесь сказати. Це місце, де ви зможете розкрити свою внутрішню боротьбу і знайти – за допомогою інших учасників заняття – шлях до

членом суспільства. Оскільки традиції демократії глибоко вкоренилися на американському ґрунті, вивчення організації роботи в цьому напрямку у Сполучених Штатах Америки викликає значний інтерес. Тому ми визначили наступні **завдання** нашої **статті**: окреслити необхідність реорганізації громадянської освіти; окреслити традиційні теоретичні підходи до громадянської освіти в США; розкрити основні положення впровадження популістського напрямку як такого, що сприяє успішній самореалізації особистості в демократичному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень. Останнім часом все більшу тривогу викликає у науковців відсутність в американської молоді інтересу до політичного життя і державних справ, а також все чіткіше розмежування за класовими та расовими відмінностями. На думку В. Галстона, «тривога щодо незацікавленості молоді у політичному житті не є новою, ця проблема існувала в усі часи. Проте, якщо порівняти молоде покоління наших днів з їхніми ровесниками в минулому, ми виявимо серйозне зниження ролі молоді у державних справах» [3, с.219].

Доказом можуть слугувати факти, виявлені у процесі різних соціологічних досліджень:

- 1996 року на президентських виборах проголосувала лише третина молоді віком від 18 до 29 років, в той час як у 70-тих – половина;
- 2000 року лише 26 % першокурсників вищих навчальних закладів виразили думку про необхідність поінформованості у політичному житті, в той час як 1966 року таких представників молодого покоління було 58%.
- Менше половини виборців серйозно перейнялися виборами 2000 року, а 1992 року – 2/3. Четверо з десяти вважали, що зовсім неважливо, хто є президентом, в той час як 1992 – лише двоє.
- У восьмому класі 81% учнів знали, що Мартін Лютер Кінг – борець за права чорних, проте лише 2% змогли навести докази необхідності конституції. На старшому етапі лише 6% змогли обґрунтувати необхідність участі громадськості в суспільному житті демократичних країн [4].

Крім того, рівень громадянської освіченості і освітніх можливостей разюче різниться у групах, відмінних за расовими і класовими ознаками. Ті, хто найбільше потребує політичних знань і навиків поведінки, має найменше можливостей їх отримати. Два з трьох бідних американців не знають відмінностей між пріоритетами у розподілі коштів двома основними партіями, в той час як майже всі багаті американці знають напевне, чим різняться демократична і республіканська партії [2, с.40].

Виклад основного матеріалу. Ситуація, що виникла, дала поштовх до виникнення в останні десятиріччя руху за громадянську освіту в США. 1999 року Національна асоціація державних секретарів ініціювала початок «Проекту нового тисячоліття» (New Millennium Project), який мав на меті аналіз ставлення молоді до політики та підвищення до неї молодіжного інтересу. 2000 року більш ніж 80 організацій вступили до Національного альянсу громадянської освіти (National Alliance for Civic Education) для сприяння розвитку курсів громадянської освіти, громадської активності і

політичних знань.

В статті аналізуються теоретичні і практичні політичні погляди, що подаються в рамках двох основних підходів до громадянської освіти в США – *«громадянськості»* (civics) і *«служіння суспільству»*(service or community service). Перший підхід зосереджується на наданні учням знань про формальний політичний процес. Він пов‘язаний з ліберальною політичною теорією, а також дистрибутивною політикою на засадах справедливості, що на практиці все частіше зволиться до споживацького принципу «що кому дістається». Другий підхід асоціюється з політикою комунітаризму, відомою в світі як неолібералізм або «третій спосіб». Ні лібералізм, ні комунітаризм не можуть становити альтернативу напряму, який в наукових джерелах називають «освітнім дарвінізмом», згідно з яким менш впливові групи програють, чи мілітаристській односторонній зовнішній політиці, яку провадять Сполучені Штати чи Велика Британія.

Підходи до громадянської освіти невидимо, але невіддільно пов‘язані з політикою в широкому розумінні, необов‘язково партійною: урядовими інституціями, структурою влади, публічним обговоренням політичних проблем тощо. Як зазначає Вільям Галстон, «з тих пір як Платон і Аристотель вперше підняли цю проблему, стало зрозуміло, що громадянська освіта залежить від суспільного ладу. Демократії потрібні такі демократичні громадяни, які володіють знаннями, компетенціями і характером, що є несумісними з недемократичною політикою» [3, с.217]. В той же час під поняттям «представницької демократії» громадянська освіта розуміє зовсім інше.

Попри всі відмінності, комунітаризм і лібералізм вписуються в рамки «нової ортодоксальності» в постіндустріальній політиці, що базується на освіті, керованій законами ринку і «соціальним дарвінізмом», згідно з якими менш впливові групи програють. Ні комунітаризм, ні лібералізм не піддають сумніву ідею патріотизму, презентовану адміністрацією Дж. Буша після трагічних подій 9/11 вересня, який красномовно скористався громадянськістю для прикриття недоліків зовнішньої політики і споживацьких поглядів на «американський стиль життя». Все більше дослідників громадянської освіти вбачають альтернативу у популістському підході, що базується на політиці, орієнтованій на громадянина, вдосконалення громадянського суспільства. Зовсім іншим, аніж у діючих підходах, є розуміння понять громадянства, демократії і патріотизму, і, відповідно, кардинально відмінним є бачення громадянської освіти [1, с.90].

У громадянській освіті традиційно домінує ліберальна теорія. Вона міцно вкоренилася в національних стандартах шкільних та університетських курсів. Згідно з нею, з одного боку основний акцент покладається на державний устрій, описується структура уряду, процеси законотворення тощо. З іншого боку, увага спрямована на особистість як носія прав. Роль уряду полягає у захисті цих прав та забезпеченні справедливого розподілу суспільних благ.

Прибічники цього напряму виступають за поглиблення політичних

стосується поведінкових форм агресії, які проявляються в міжособистісних стосунках і пов’язані з функцією самоконтролю” [4, с. 59]. Це робить ***актуальною проблему*** тренінгів спрямованих лише на свідоме осмислення й корегування власної поведінки підлітками, не враховуючи при цьому несвідому сферу психіки, яка ними не усвідомлюється, проте має неабиякий вплив на її формування.

Психокорекційні заняття за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розробленого академіком АПН України Т. С. Яценко, відрізняються від попередніх тренінгів, що мають на меті донесення готових знань й втілення їх у практику. Даний метод передбачає динаміку розвитку групи в єдності з індивідуальним пізнанням несвідомих першопричин особистісних проблем суб’єкта. Навчання відбувається не на абстрактних моделях, а на матеріалі кожного учасника в ситуації “тут і тепер” впродовж усіх занять. Саме тому підгрунтям для психокорекційного втручання нами було обрано метод групової психокорекції – АСПН, що адаптований до потреб підліткового віку.

Мета статті. У даній статті ми хотіли б зупинитися на деяких директивних положеннях, що можуть допомогти почати роботу в школі за даною методикою.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, необхідно чітко сформулювати логічне обгрунтування для передбачуваної психокорекційної групи. Туди повинні входити: обговорення цілей, мети, способів оцінки, що мають використовуватись для визначення ступеня досягнення поставлених цілей, а також потрібно викласти основні цінності групового методу. У книгах академіка АПН України Т. С. Яценко [5, 6, 7] вказані загальні методологічні основи групової психокорекції за методом АСПН, що може допомогти у розумінні основних положень даного методу, механізмів групової динаміки та індивідуально-особистісних змін.

Перед початком роботи шкільному психологу важливо представити свій план проведення психокорекційної групи керівнику школи чи відповідальній особі закладу, підтримка та конструктивні рекомендації яких є необхідною умовою для успіху психокорекційної програми. Адже не лише шкільний психолог, а і директор школи чи керівник закладу несуть відповідальність за результати психокорекційних занять. Оскільки директор може стати об’єктом критики з боку батьків, які захочуть знати, чи має право школа втручатися в особисте життя та емоційне самопочуття їхніх дітей.

Важливо підготувати батьків до майбутньої психокорекційної роботи з їхніми дітьми. Для зменшення появи негативних батьківських реакцій і для того, щоб заручитися їхньою підтримкою у вашому заході, необхідно налагодити прямий контакт з ними. Можна також відправити їм листа-інструкцію з описом програми загалом та зібрати батьківські підписи, які свідчитимуть про згоду щодо її впровадження.

Потрібно бути обережним у виборі назв і слів для опису роботи вашої психокорекційної групи за методом АСПН. Слова, обрані для опису якої, не повинні вводити в оману тих, хто сприймає їх емоційно: підлітків,

УДК: 159.964.32

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ ЗА МЕТОДОМ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

Харенко Сергій Григорович
аспірант кафедри практичної психології
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Постановка проблеми. Поставлені завдання міжнародною програмою RYKAD INTAS, яка була присвячена виявленню емоційного благополуччя підлітків, сприяли використанню тестових методик та опитувальників, що дозволило комплексно дослідити й констатувати факт емоційного неблагополуччя підлітків. Виходячи з попередніх результатів нами були сформовані завдання, які потрібно здійснити в процесі психокорекційного втручання (інтервенції): діагностика та корекція психологічних проблем даного віку, покращення самопочуття підлітків, зниження загального рівня тривожності, оптимізація ставлення до себе, до інших людей, дослідження несвідомої сфери психіки, що ставить за мету навчання глибинно-психологічного аналізу поведінкового матеріалу, одержаного у групі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відомі соціально-психологічні тренінги з підлітками дещо схожі між собою, зокрема, тренінг особистісного росту О. Г. Лідерс [3], тренінг умінь спілкування А. Гольдштейн [2], соціально-психологічний тренінг "саморозвиток особистості" Л. Анн [1] тощо. Метою цих тренінгів є вивчення готових форм поведінки, що відповідають соціальним нормам, не звертаючи увагу на глибинні її передумови, які часто породжують розбіжності між свідомо декларованими устремліннями до дії і самою дією (поведінкою), яка може повторюватись відповідно закону хибного кола. Мінімальною частинкою групового тренінгу особистісного розвитку є "штучно зконструйована або підглянута керівником природна ситуація. Учасник тренінгу провокується до здійснення певного мікровчинку, здійснює його, а потім отримує від друзів і дає їм зворотну інформацію... Схематично ця "клітинка" виглядає так "ситуація – прийняття рішення – дія в ситуації – рефлексія і зворотній зв'язок" [3, с. 55]. Психолог ставить за мету досягнення позитивного самопочуття підлітка лише у цій ситуації тобто "задача, яку повинен вирішити підліток, полягає в пошуку для себе "острівця безпеки" і його закріпленні" [1, с. 32]. Це може провокувати ухилення від проблем, а не активне їх вирішення. Тренінг умінь спілкування передбачає поетапне або покрокове засвоєння умінь, необхідних для розв'язання проблем, пов'язаних із сприйманням соціальних ситуацій, контролю гніву, моральними міркуваннями, підтримкою, кооперуванням, емпатії тощо [2, с. 17]. Або, як зазначає О. О. Мізерна, після впровадження корекційної тренінгової програми самовдосконалення для подолання агресивних проявів серед підлітків, що "прояви агресії у підлітковому віці можна зменшити шляхом вживання корекційних заходів, спрямованих насамперед на такі структурні компоненти особистості дитини, як самосвідомість, характер, система цінностей, розумові та творчі здібності, особливо це

знань через розроблені курси громадянської освіти. Центр громадянської освіти (Каліфорнія) розробив концептуальні положення (так званий CIVITAS), які стали основою стандарту громадянської освіти. Останнім часом в нього було введено зміни з урахуванням комунітаристського напряму в політичній освіті, що стало переконливим доказом збільшення його значення.

Комунітаристи переконані у важливості соціального виміру людського існування. Вони висловлюють тривогу, викликану девальвацією моральних цінностей та підриванням основ відомої американської демократії. На їх думку, Америка страждає від надмірного індивідуалізму, надмірної уваги до прав і ігнорування обов'язків, що призводить до судового розгляду тих питань, які елементарно вирішуються в групі з дотриманням суспільних норм. Тому, як вважають прибічники цього напряму, громадянська освіта покликана, перш за все, прищеплювати моральні цінності, навчати відповідальності та турботі про інших. Суспільно-корисна діяльність є обов'язковою складовою не лише більшості шкіл, але й ряду університетів у США. Власне, це та нота, на якій зіграв Джордж Буш у своїй передвиборній кампанії, зверненій до «благородної нації, де сильні є справедливими, а слабкі поважними». Він закликав ставити суспільне благо перед власними інтересами. Ще більшого розвитку і сили звучання зазнали ці заклики після трагічних вересневих подій. Новий патріотизм Буша обеззброїв навіть його противників, завоювавши підтримку в різних колах. На той період комунітаристські ідеї послужили об'єднуючим чинником, джерелом славнозвісного американського патріотизму та почуття виключності і неповторності. На хвилі цих високих ідей Джорджу Бушу вдалося навіть «проштовхнути» ідеї зовнішньої політики стосовно Іраку, проте з плином часу виникає інше бачення і лунають невтішні прогнози і критичні зауваження з вимогою замінити «суспільну користь» на «справедливість».

Попри очевидну суспільну користь таких видів діяльності, вони не доводять дієвості комунітаристського напряму в політико-правовій соціалізації особистості. Більш того, молоді люди часто протиставляють суспільно-корисну і волонтерську діяльність політиці.

У США все більшого впливу за останні роки набуває народна (популістська) політика, що є відмінною від обох описаних напрямів. Вона враховує і попередній досвід, і динамічність інформаційного суспільства і глобальної економіки. Популізм пропонує свої шляхи розв'язання проблем внутрішньої та зовнішньої політики. Як стверджують дослідники популістського напряму, він є демократичним за своєю природою і характеризується такими ознаками: демократичний популізм базується на загальній громадянській освіті і навчальному процесі, який розвиває суспільні навики і повноваження звичайних людей; демократичний популізм виражається через діяльність інституцій (включаючи й освітні заклади), які мають бути модифікованими таким чином, щоб стати інструментом реалізації громадських повноважень; демократичний популізм характеризується продуктивним розумінням політики.

Висновки. Філософські засади, напрями, методологія їх реалізації та практичне значення заслуговують на увагу і потребують подальшого вивчення. Лише через запровадження народної (популістської) політики може виникнути бачення серйозної альтернативи. Вона містить як дистрибутивний, так і продуктивний виміри. Вона вбачає роль громадянської освіти у вивченні традицій суспільної праці, повноважень та демократичний підхід до культурної реорганізації урядової системи, освітніх та посередницьких інституцій. Нарешті, вона пропагує іншу зовнішню політику, що базується на патріотизмі і усвідомленні глобальної взаємозалежності.

Резюме

В статье анализируются теоретические и практические политические взгяды, которые рассматриваются в рамках основных подходов к гражданскому образованию в США – «гражданственности» (civics), і «общественной пользы» (service or community service) и «популизма» (populism).

Резюме

В статті аналізуються теоретичні і практичні політичні погляди, що подаються в рамках основних підходів до громадянської освіти в США – «громадянськості» (civics) і «служіння суспільству» (service or community service) і «популізму» (populism).

Summary

The article analyzes the theoretical and practical political frameworks within the main approaches to civic education in the USA – civics, service or community service, and populism.

Література

1. Boyte H. Civic Education and the New American Patriotism Post 9/11. – Cambridge Journal of Education. – Vol.33. – No 1. – 2003. – P.85 – 100.

2. Delli Carpini M, Keeter S. What Americans know about politics and why it matters. – New Haven: Yale University Press, 1996. – P. 36 – 55.

3. Galston W. Political Knowledge, political engagement and civic education. – American Review of Political Science. – 2001. – No 4. – P.217-234.

4. National Alliance for Civic Education www.puaf.umd.edu/NACE

Подано до редакції 07.02.2006

УДК 371

УЧЕНИЕ ОБ ИСТИНЕ В АДВАЙТА-ВЕДАНТЕ

Земцов Игорь Петрович
кандидат философских наук, доцент
Евпаторийский педагогический факультет
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Актуальность темы обусловлена, по крайней мере, двумя причинами. Первая состоит в том, что в современную эпоху все очевиднее становится необходимость взаимопонимания между людьми, принадлежащими к различным социально-политическим системам и различным культурным традициям, так как от этого во многом зависит выживание человечества. А это без глубокого изучения истории, культуры и философии других народов невозможно.

Вторая причина – более общего теоретического характера. Дело в том,

зі школами, як методичні організації. Інститут пропонує свої розробки в якості рекомендацій. Вибір тестів та екзаменаційних матеріалів належить школі. Найбільш відомий CITO через так звані CITO-тести для початкової школи. Ще один сектор діяльності інституту – розвиток шкільного плану.

Національний інститут розвитку змісту освіти (SLO) найчастіше виконує роль посередника, структури, що з'єднує та координує роботу організацій, що потребують результатів педагогічних досліджень, та установ, які проводять ці дослідження.

Робота Шкільних консультативних служб (SBDs) спрямована в основному на початкову ланку освіти і надає допомогу у вигляді як індивідуальних консультацій, наприклад, діагностика труднощів в навчанні, так і методичних консультацій, як то, створення шкільних правил за зразком або методичними рекомендаціями. До завдань, що входять у перелік Шкільних консультативних служб, належать розвиток напрямків шкільної політики, розвиток штатного розкладу, індивідуальний розвиток учня, розвиток методичних матеріалів. Національні педагогічні центри (LPCs) допомагають в роботі середньої школи.

Аналіз стану і перспектив розвитку системи підтримки освітньої галузі в Нідерландах дозволяє зробити **висновки**: демократичний підхід до організації науково-методичного забезпечення освітньої галузі, забезпечення свободи вибору та самовизначення учасників навчального процесу сприяє розвитку інноваційних процесів у галузі освіти.

Резюме

У статті мова йде про систему підтримки освітньої галузі Нідерландів, розглянуто її структуру та означені основні напрями діяльності цих інституцій.

Резюме

В статье речь идет о системе поддержки образовательной отрасли Нидерландов, рассмотрена ее структура и определены основные направления деятельности этих институций.

Summary

This article deals with the education support system of the Netherlands, its structure and components as the basic directions of activity of education support institutions.

Література

1. Going to school in the Netherlands. – 1995 – 40 p.

2. Pre-school and primary education in the European Union. – Brussels: Eurydice Unit, 1994. – 120 p.

3. Information dossiers on the structures of the education system in the European Community 1993, the Netherlands / Ministry of Education and Science / Information, Library and International Relations Department EURYDICE Unit (Netherlands); Ed. by A. van Dorp. – 126 p.

Подано до редакції 14.02.2006

SLO був заснований у 1975 році і спрямований займатися проблемами розвитку змісту освіти у початковій школі, спеціальної освіти, загальної середньої освіти, професійної освіти і освіти для дорослих. Діяльність закладу не розповсюджується на вищу освіту, хоча охоплює аспекти підготовки вчителів початкової школи. У своєму штаті має біля 200 співробітників і знаходиться у місті Еншед (Enschede) східної частини Нідерландів.

До моменту створення структури підтримки освіти питаннями розвитку і розробкою змісту освіти займалися університети і спеціальні комітети, і ця діяльність мала епізодичний і безсистемний характер. Звичайно, що такий стан проблеми не міг не хвилювати і освітян, і уряд. В результаті загострення протиріч між потребами навчальних закладів у теоретичному і методичному аспекті, що повинні були до того ж відповідати політиці уряду у галузі освіти і фактичному рівню розвитку змісту освіти, методичних матеріалів, навчальних планів та іншої педагогічної продукції, питання, що постало перед голландською освітою, як то, створення структури підтримки освіти, було винесене на обговорення в Парламенті. Рішення, що було прийняте, визначило основне призначення SLO, а саме, займатися розробкою і розвитком та званих "моделей" навчальних матеріалів, рекомендацій щодо змісту предметів або курсів, і не пропонувати педагогічну продукцію готову до безпосередньої роботи в класі. Ці "моделі" не повинні мати ультимативний, а рекомендаційний характер і служити лише зразком. З точки зору самих співробітників SLO таке рішення уряду є вірним, справедливим та демократичним і дає відносну свободу як для шкіл щодо можливості вибору навчальних матеріалів так і для комерційних видавництв щодо можливості уникнення несправедливої конкуренції. Головна ціль інституту – удосконалення системи освіти Нідерландів, що проводиться за такими основними напрямками:

1) надання уряду у формі рекомендацій розробок з питань національних навчальних програм, їх змісту, екзаменаційних програм;
2) національна координація розвитку змісту освіти у співробітництві з школами і університетами;
3) розвиток в тісному співробітництві освітянською практиками навчальних програм дидактичні матеріали для шкіл;
4) тісне співробітництво з видавництвами в галузі освіти;
5) статистичні дослідження ресурсів освіти.

Для початкової освіти, наприклад, цими напрямками є: розробка і розвиток ядра змісту освіти; розробка системи принципів виховання дитини; розробка теоретичних засад і принципів створення підручників; розвиток змісту освіти для підготовки вчителів; постійний перегляд і оновлення ядра знань; ступінчасте вивчення мови.

Ще один модуль системи підтримки – Національний інститут стандартів освіти CITO, ціль якого – досягнення зростання об'єктивності критеріїв оцінювання, іншими словами забезпечення чіткості і якості стандартів в галузі освіти. CITO , як і SLO, не співпрацюють безпосередньо

что адвайта-веданта – это одна из наиболее разработанных и известных философско-религиозных школ Индии. В ней задолго до европейской традиции были поставлены общефилософские вопросы, актуальные и в настоящее время. Большое значение индийской философии для философии мировой отмечал, например, А. Шопенгауэр. В XX веке созвучные адвайта-веданте идеи были высказаны Э. Гуссерлем, М. Хайдеггером и другими мыслителями. В связи с этим изучение адвайта-ведантистской традиции представляется актуальным.

Целью статьи является рассмотрение одной из наиболее важных тем любой философско-религиозной традиции – концепции истины в адвайта-веданте.

Анализ последних исследований. Литература по адвайта-веданте огромна. Из русскоязычных авторов можно назвать В.С. Костюченко, А.Д. Литмана, В.К. Шохина, в работе которого «Брахманистская философия» (1994) дана обширная библиография индийской философии. Из индийских авторов, переведенных на русский язык – это работы С. Радхакришнана, С. Чаттерджи, Д. Датты и др. На английском языке об адвайта-веданте писали С. Дасгупта, Дж. Конгер, Б. Филлипс, А.Н. Марлоу, П.Т. Раджу, Ф. Нортроп, Дж. Арапура, Р.П. Сингх, В.Н. Редди, А. Микаел и др.

Изложение основного материала. Основные принципы адвайта-ведантизма были систематизированы Шанкарой (788-820). Их можно изложить следующим образом.

Во-первых, видимый мир неподлинен, иллюзорен. Пространственные, временные и причинные отношения нереальны. Единственной реальностью является Брахман (Абсолютная Реальность).

Во-вторых, Брахман (Высшая Реальность) обладает только духовной природой.

В-третьих, отношения между Брахманом и миром становления подчиняется принципу саткарья-вады, согласно которому в мире нет ничего такого, чего не было бы в Брахмане. При этом отношения между Брахманом и миром развертываются вне пространства и времени и не имеют ничего общего с эмпирической причинностью. Мир – это самоманифестация, самопроявление Брахмана (в этом заключается принцип виварта-вады, т.е. иллюзорного происхождения мира).

В-четвертых, единственным источником познания Брахмана являются шрути (священные тексты). Разум не способен постичь основу всего сущего, равно как и глубинную суть человека, так как посредством разума можно воспринимать лишь объекты, а Брахман принципиально необъективируем. Разум может быть последней инстанцией лишь в сфере более частного и конкретного. Он должен быть подчинен авторитетным свидетельствам вед.

В конце XIX и в XX веке крупнейшими адвайта-ведантистами были Вивекананда, А. Гхош и С. Радхакришнан. Работы последнего являются незаменимым источником по индийской философии вообще и адвайта-веданте, в частности. На них мы и будем основываться, разбирая учение

адвайта-веданты в его современном виде.

С точки зрения С. Радхакришнана, в человеке изначально заложено «религиозное призвание» [6, II, с.694] или «инстинкт истины» [11, с.73], которые являются причиной того, что человек стремится к духовному познанию. Единственным источником познания как научного, философского, так и религиозного является опыт. «Все, что нам известно, известно нам лишь посредством опыта. Даже такая абстрактная наука, как математика, базируется на опыте установленных регулярностей. Философия религии должна основываться на религиозном опыте. Существование Бога означает реальный или возможный опыт этого Бытия. Если истинный стандарт знания есть опыт, мы не должны приписывать характера знания нашим идеям, если они не восходят к опытному познанию Бога» [там же, с.98].

Но философское и научное познание основаны на эмпирическом опыте, а религиозное познание – на опыте мистической интуиции. Однако эмпирический опыт и опыт мистической интуиции настолько различаются как по своим собственным свойствам, так и по свойствам той реальности, которую они представляют, что естественно ожидать, что и отношение высказывания к описываемой в нем реальности меняет свой характер в зависимости от того, является ли это высказывание результатом эмпирического или интуитивного опыта. Иными словами, признание существенных различий между миром становления и миром Бытия должно повлечь за собой признание двух родов истин – истин эмпирических и истин духовных.

Действительно, в ряде случаев С. Радхакришнан квалифицирует как истинное высказывание, которое подтверждается соответствующим эмпирическим фактом. Так он поступает в практических рассуждениях, а также в собственных историко-философских исследованиях. Например, в первом томе «Индийской философии» он пишет: «Тот факт, что религия и социальные традиции играют ведущую роль в жизни, не препятствует занятиям философией. Это странный парадокс, и все же это очевидная истина...» [6, I, с.16]. Из высказываний, истинность которых устанавливается таким способом, то есть путем проверки их соответствия эмпирическим фактам, и только из таких высказываний состоят, по мнению Радхакришнана, научные теории; и в этом он разделяет точку зрения позитивистов. Все общие положения науки, считает он, могут быть сведены к фактически проверяемым высказываниям. «Есть две стороны научной активности: открытие фактов и конструирование интеллектуальной модели, которая будет объяснять их, принимая в расчет другие известные факты. В то время как факты (точно) установлены, интерпретации имеют условный характер» [11, с.74]. Историю философии ученый трактует как эмпирическую науку и распространяет на нее критерии и требования, предъявляемые к естественнонаучному знанию. «Надежный истолкователь, – пишет он, имея в виду историка философии, интерпретатора философских текстов, – должен принять эмпирический метод исследования в сочетании с разумным проявлением ума и

Голландська освіта має пильно розроблену систему підтримки освітньої галузі, до складу якої входять науково-дослідні інститути, консультативні центри, педагогічні служби. Політика держави щодо системи підтримки почала розвиватися у післявоєнний період. Було створено Національні консультативні центри в галузі освіти (The National Educational Advisory Centres), а саме: римо-католицький (the Catholic Educational Advisory Centre – CPS); протестантський, (the Protestant Educational Advisory Centre – KPS); нерелігійний (the non-denominational Educational Advisory Centre – APS).

Вони були першими провідними установами, що почали займатися проблемами освіти на національному рівні. У великих містах Нідерландів було створено педагогічні служби, а пізніше утворилася мережа регіональних педагогічних центрів, які ведуть свою діяльність на місцях. Три національні консультативні центри опікують середні школи, місцеві та регіональні – початкові школи. “Центр інновацій у галузі професійної освіти і навчання” CIBB (“Centre for the innovation of vocational education and training”) надає часткову допомогу у галузі професійної освіти, учнівських тренінгів і освіти для дорослих.

Активізація політичної реформи та посилення централізованої ролі уряду у галузі освіти призвело до створення трьох значних інститутів, що забезпечували розвиток освітньої політики: Національний інститут з досліджень у галузі освіти (SVO); Національний інститут розвитку змісту освіти (SLO); Національний інститут стандартів освіти (CITO).

Крім вищевказаних інститутів до структури підтримки також належить достатньо широка мережа видавництв що займається друком педагогічної продукції і два типи організацій з більш загальним спектром діяльності, що спрямовані безпосередньо на школу: шкільні консультативні служби (SBDs), національні педагогічні центри (LPCs).

Робота структури підтримки освіти спрямовує свою діяльність за двома основними напрямками. Один з них має на меті сприяння посиленню ролі школи у педагогічному процесі, надання їй більшої самостійності, демократичності навчального процесу. Створення теоретичної і методичної бази в галузі освіти – завдання, що втілені в другому напрямку. Структура підтримки забезпечує взаємозв’язок між теорією і практикою навчання та виховання у школі, займається питаннями розвитку змісту шкільних предметів, пошуком нових методів і методик навчання та удосконаленням тих, що вже існують, філософією освіти і психологією, організацією життєдіяльності школи, інноваційними процесами.

Структура підтримки освіти є необхідною важливою ланкою в системі сучасної освіти Нідерландів, яка досягає подвійної цілі: забезпечує допомогу школам і іншим педагогічним організаціям та сприяє реалізації державної політики в галузі реформування і розвитку освітніх процесів, яку визначає Міністерство освіти, культури і науки. І узгодження цих цілей сьогодні, коли державою проводиться політика децентралізації щодо ролі школи у процесі навчання, коли школі надано значної самостійності і певної незалежності, в сучасних умовах стає нелегким завданням.

методами як школа Монтессори, Дальтон-план та ін. Держава визначила обов'язкові типи програм, предметів, мінімальну і максимальну кількість годин на кожен тип програм, довжину уроку, кваліфікаційні вимоги до вчителів, умови їх праці и її оплати, порядок проведення іспитів, ін. Та окреме місце у системі освіти займають організації, що забезпечують її підтримку [1; 2].

Наприкінці 80-х – початку 90-х років у галузі освіти багатьох європейських країн було проведено низку реформ, що торкнулися певних важливих питань реформування освіти. Одним з об'єктів цих реформ для Нідерландів стала так звана система підтримки освіти – мережа освітніх організацій, інститутів та установ, часто незалежних одна від одної, що мають на меті допомагати навчальним закладам у вирішенні проблем і труднощів, а також займатися систематичним розвитком освіти, проводити теоретичні та практичні дослідження. Послуги, що надають ці установи, забезпечують єднання теоретичних надбань з практичною діяльністю, активізують інноваційні процеси у галузі освіти.

У 1987 році Нідерландами був прийнятий і розпочав свою дію Акт "Про структуру підтримки освіти", в якому наголошувалося на перегляді стратегії підтримки в галузі освітньої політики. Поруч з послабленням ролі уряду даний документ визначав важливість посилення ролі організацій підтримки шкіл, зміцнення свобод у користуванні їх послугами. Завдяки цьому було зміцнені зв'язки між системою підтримки та педагогічними інститутами і навчальними закладами. Було здійснено контролювання за виконанням положень акту, проводилися вчасні перевірки та забезпечувалася організація системи постійного розвитку структури. Зважаючи на обмеженість дії акту (8 років) звіт про роботу акту належало закінчити та подати рішення щодо продовження або припинення роботи цього документу. У грудні 1991 року за підсумками звіту Консультативної ради при уряді Нідерландів дію Акту було запропоновано припинити. Також рекомендовано бюджетні кошти, що були виділені на структуру підтримки, передати в школи для використання їх за власним бажанням. Такі дії мали покласти кінець монополістичному положенню офіційних установ підтримки. Приватні інститути мали можливість пропонувати свої послуги школам [3].

Сьогодні навчальний план (schoolwerkplan) голландської школи формується за трьома етапами: 1) акт про освіту (початкову, середню, освіту дорослих та професійну освіту) визначає перелік обов'язкових видів діяльності; 2) Міністерство **о**світи, культури і науки визначає основні предмети (kerndoelen); 3) адміністрація школи робить власний вибір практичної реалізації навчального плану.

Кожна школа на основі акту і документів Міністерства складає свій власний шкільний план, обирає форми і методи навчання, методики викладання предметів та підручники, дидактичні матеріали та наочні посібники за власним розсудом. Створенням та розвитком методичної та теоретичної бази освіти в Нідерландах займається установи, що належать до мережі структура підтримки .

воображения» [6, I, с.576].

Но есть суждения, которые не находят себе соответствий среди фактов эмпирического опыта, а потому не могут быть ни подтверждены, ни опровергнуты эмпирическим путем. Этим суждениям нет места в естественнонаучных теориях, они – принадлежность философии и религии. «...Факты не являются ценностными суждениями. Когда мы пытаемся интерпретировать факты как целое и выносить суждение об их смысле и ценности, мы покидаем пределы науки. Научный ум удовлетворяется вторичными причинами. Философский ум спрашивает о конечных причинах... Подобно философии, религия есть попытка учитывать наш опыт как целое» [11, с.74-75]. Разделяя взгляд позитивистов на природу и структуру естественнонаучного знания и принимая, подобно им, верифицируемость в качестве критерия осмысленности предложений, индийский философ, однако, не сбрасывает со счетов философию и религию. Их положения, считает он, отнюдь не являются бессмысленными. Как и положения естественных наук, они верифицируемы, но только требуют иного способа проверки, а именно – сравнения с данными опыта, но не эмпирического, а духовного.

Соответствие фактам духовного опыта является, по Радхахришнану, критерием истинности религиозно-философских положений, следовательно, своеобразие этого рода истин коренится в специфических свойствах духовного опыта, в его отличии от эмпирического.

Как уже говорилось, основу духовного опыта составляет работа мистической интуиции. Посредством ее осуществляется явление (манифестация) Высшей Реальности. Эта Высшая Реальность, Бог, истинен по своей природе. «Он есть сатьясварупа. Он истинен по своей природе» [там же, с.73]. Истина относится к Богу как предикат – к субъекту суждения, а не наоборот («Бог есть истина», а не «Истина есть Бог»). Если бы отношение между ними было обратным, то есть не истина охватывала бы собой Бога, а Бог – истину, то Бог мог бы содержать в себе и нечто, не являющееся истиной, не был бы чистой истиной. Истинность Бога означает его подчиненность истине. «... Бог не абсолютно свободен, но должен считаться с природой истины» [9, с.113], природа же истины заключается в том, что она не может быть подчинена ничему, кроме себя самой, ей же подчиняется все, не исключая самого Бога.

Явление Бога в откровении интуитивного опыта не тождественно самому Богу, поэтому можно ставить вопрос о характере соответствия между ними, иначе говоря, об истинности божественной манифестации. Ответ на этот вопрос однозначен: явление Бога не может быть ложным, так как Бог не содержит в себе лжи, он есть чистая истина, и все, что исходит от него, не может не быть истиной. Это рассуждение основывается на принимаемом в веданте принципе саткарья-вады («следствие содержится в причине»), который заключается в том, что ничто не может возникнуть из ничего.

Но всякое явление Бога, в том числе и явление его в откровениях интуитивного опыта, по мнению С. Радхакришнана, носит символический

характер. Ведь Бог не может быть представлен иначе, как в виде объекта, в то время как в его природе нет разделения на субъект и объект. Поэтому истинность представления Бога в духовном опыте не означает его адекватности представляемому: структура символа и сама его природа существенно иная, нежели природа Высшей Реальности.

В связи с этим возникает вопрос о природе этого символизма.

Безусловным фактом, который признает С. Радхакришнан, является то, что язык духовного опыта формируется под существенным влиянием опыта эмпирического, а также интеллектуальной традиции. Во многих своих работах ученый указывает не влияние географических, культурных, психологических и прочих эмпирических факторов на способ представления Абсолюта в духовном опыте. «Опыт никогда не бывает непосредственным. Он связан с интерпретацией и традицией. Откровение нельзя нейти вне чьего-либо ума. Сверхчеловеческий разум, превосходящий время, дается нам во времени» [там же, с.115]. Именно этими влияниями обусловлены различия в образах Бога, предлагаемых разными религиями [10, с.24-25].

Испытывая на себе разнообразные, исторически меняющиеся внешние влияния, духовный опыт, или способ представления Абсолюта, сам претерпевает развитие, в то время как отражаемая в нем Высшая Реальность пребывает в неизменности. При этом, как бы сильно новые свидетельства мистической интуиции ни отличались от предшествующих, и те, и другие одинаково истинны. «Истина вечна в действительности и вневременна, в отличие от текстов, которые могут быть датированы. Воспринимаемые истины вневременны, в то время как акт восприятия, как и любая активность, есть событие, имеющее место во времени. Вечность вед, вневременность дхармы буддистов, вечность Слова Божьего христиан относится не к текстам, но к истине, хранящейся в них» [9, с.115]. Говоря о духовном опыте в его историческом аспекте, Радхакришнан называет его «разумом», «сознанием» или просто «духом» и говорит о движении разума, в котором выражается история человечества [6, I, с.29]. Взятый в таком аспекте духовный опыт – явление общественное. Являясь производным по отношению к Высшей Реальности, он в то же время играет конструктивную, генерирующую роль по отношению ко всей системе религиозно-философского знания, служащей, по мнению Радхакришнана, базисом не только культуры, но и всех общественных структур. В то время, как дискурсивно-логическое мышление не создает нового знания, духовный опыт в каждый новый момент своего развития порождает все новые и новые истинные синтетические предложения (откровения). Не каждому дано адекватно выразить духовную истину, найти для нее подходящую словесную форму. Это – миссия пророков [там же, с.15]. Но каждый член общества так или иначе участвует в жизни духа и в оценке того, насколько то или иное положение соответствует духу эпохи, участвует все общество, положения, истинные с точки зрения духовного опыта, принимаются сообществом и сохраняются в виде верований, ложные – отвергаются.

УДК 387.02

СИСТЕМА ПІДТРИМКИ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В НІДЕРЛАНДАХ У КОНТСЕСТІ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Гриценчук Олена Олександрівна
Інститут засобів навчання АПН України
Інформаційно-аналітичний центр педагогічних інновацій (м. Київ)

Постановка проблеми. Сучасний стан освіти в європейських країнах відображає широкий спектр суспільно-громадських перетворень, історичних, політичних, економічних явищ у світі. Різноманіття підходів до формуванню змісту, інноваційні педагогічні технології, розробки та запровадження форм та методів освіти і виховання у загальноосвітніх навчальних закладах однієї із провідних країн Європи Нідерландів, спонукає нас детально проаналізувати процеси розвитку освіти цієї країни.

Аналіз публікацій. Вивченню досвіду зарубіжної школи на сучасному етапі приділяється досить багато уваги. Головним чином роботи українських дослідників присвячені дослідженню освітніх процесів в таких країнах як Велика Британія, Німеччина, Франція, США, Польща, Болгарія та ін.. (Абашкіна Н.В., Егоров Г.С., Ковчина І.М., Локшина О.І., Лавриченко Н.М., Максименко А.П., Москаленко Є.А., Овчарук О.В., Пуховська Л.П., Тараненко І.Г.). Аналіз світових тенденцій розвитку освіти є актуальним напрямом досліджень, особливо в період інтеграції держав Європи у загальноєвропейський освітній простір. Помітне значне поширення контактів, активний інтерес, підтримка, співпраця між педагогічними урядовими і неурядовими організаціями європейських країн – основні тенденції розвитку освіти, що прослідковуються сьогодні.

Мета статті – проаналізувати систему підтримки освітньої галузі Нідерландів, розглянути її структуру та означити основні напрями діяльності цих інституцій.

Виклад основного матеріалу. Нідерланди стародавня європейська країна, характерною особливістю системи освіти якої є поєднання централізованої освітньої політики уряду з децентралізованим адмініструванням і управлінням у школі та установах, що забезпечують наукову, методичну, консультативну, координаційну та ін. допомогу. Уряд у особі Міністерства освіти, культури і науки здійснює контроль в освітній галузі: виділяє кошти на фінансування шкільних будинків та споруди, заробітну платню вчителям та адміністрації, підручники та інші книжки для школярів. Більшість шкіл засновується та керується місцевою владою. Це муніципальні школи. Також в Нідерландах багато шкіл, що засновані приватними особами. Якщо таку школу відвідує достатня кількість учнів і вчителі виконують закони і правила, що встановлені Міністерством освіти і науки Нідерландів та провідними установами в галузі освіти, школа буде фінансуватися урядом. Для будь-якої школи Законом визначено кількість годин на рік і на тиждень, яку учні повинні відвідати та які предмети належить викладати в кожному класі. Існують і засновуються школи на основі релігійних уподобань, наприклад римо-католицькі, протестантські, християнські, іудейські. Також працюють школи за і за такими відомими

стабильности в процессе обучения, устранения психологических комплексов, связанных с болезнью;

- мероприятия, способствующие духовному развитию студентов, их личностных способностей, признанию их индивидуальности и уникальности (организацию выставок работ студентов, конкурсов);
- организация встреч с социальными службами, центрами занятости, юристами, экономистами, работодателями, показывая признание их в обществе как полноценных людей.

Таким образом, отечественные модели профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья, не смотря на большую проделанную работу в организации обучения инвалидов, требуют совершенствования.

Итак, рассмотрев современное состояние профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья за рубежом и в Украине, можно сделать **вывод** о том, что в странах Европы и США обучение профессии инвалидов является одной из важных государственных задач. Вузы зарубежья поддерживают государственные социальные службы, центры реабилитации. Финансирование программ обучения инвалидов гораздо выше, нежели в Украине, более того, существенную финансовую поддержку получают вузы, обучающие инвалидов, от благотворительных фондов. В Украине – это инициатива и энтузиазм лишь некоторых людей, некоторых фондов, некоторых государственных программ. Но главное то, что зарубежное общество в отличие от отечественного, признаёт инвалидов как полноценных, стремится дать им образование и обеспечить их дальнейшую жизнь.

Резюме

У статті розглянуті вітчизняні та зарубіжні системи професійної підготовки студентів з обмеженими можливостями здоров'я.

Резюме

В статье рассмотрены отечественные и зарубежные системы профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Summary

Ukrainian and foreign systems of professional training of students with special needs are considered in the article.

Литература

1. Германия. Факты. Societats-Verlag, 1993.

2. Концепція розвитку професійно-технічної освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №4.

3. Таланчук П.М., Кальченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі. – К.:Соцінформ, 2004. – 128 с.

4. Щеколодкин В.Ф. Организация и проведение учебных занятий для студентов-инвалидов в гуманитарном вузе: Методические рекомендации. – Ялта: РИО КГГИ, 2004. – 32 с.

Подано до редакції 12.01.2006

Но поскольку духовный опыт находится в постоянном развитии, одно и то же положение может быть истинным в один момент времени и ложным в другой. «То и дело мы будем замечать, – пишет Радхакришнан во «Введении» в первом томе «Индийской философии», – как традиционные верования становятся несостоятельными и даже ложными из-за того, что времена меняются. Тогда эпоха перестает мириться с ними, следуя за интуицией нового учителя. Будды или Махавиры, Вьясы или Шанкары, взволновавших духовную жизнь до самых глубин» [там же]. «Древние пророки старались не копировать, а творить. Они всегда стремились найти новые области для истины и разрешить загадки опыта, который всегда изменяется и поэтому всегда является новым... Мы не можем просто копировать решения прошлого, так как история никогда не повторяется» [там же, II, с.699].

После всего сказанного можно подвести итоги. Концепция двух родов С. Радхакришнана, которая, несмотря на ряд моментов прагматистского характера все же в целом не выходит за рамки классической теории истины, положена в основу оригинальной модели развития религиозно-философского знания. Она не изложена в систематическом виде ни в одной из его работ, но легко поддается реконструкции на основе большого количества отдельных суждений по конкретным вопросам истории религии и философии.

Изложить ее можно следующим образом.

Во-первых, положения религиозно-философских учений не являются бессмысленными с точки зрения позитивистского критерия верифицируемости. Областью верификации для них служит духовный опыт, и каждое из них может быть оценено как истинное или ложное.

Во-вторых, имеется существенное различие между закономерностями развития естественнонаучного знания и знания религиозно-философского. Мир становления, составляющий предмет изучения естественных наук, несмотря на непрерывно происходящие в нем изменения, остается неизменным по своей сути в своих основных законах. Этот мир феноменален, то есть не содержит ничего, что не было бы дано нам в опыте. По определению, эмпирический мир – и есть мир эмпирического опыта [там же, I, с.22]. Поэтому приращение естественнонаучного знания представляет собой чисто кумулятивный процесс, состоящий в накоплении фактов и совершенствовании методов их обобщения. Любая однажды открытая научная истина остается истиной на все времена, поскольку область верификации – эмпирический опыт – изменяется только количественно, разрастаясь «вширь», но не качественно: пополнение его новыми фактами происходит «с учетом» старых фактов, так, чтобы никакие два факта не противоречили друг другу. Иными словами, областью действия законов логики является весь эмпирический мир целиком, а не отдельные его состояния. Поэтому любой факт этого мира сохраняется в нем навсегда, раз и навсегда определяя значение соответствующего ему высказывания.

С религиозно-философским знанием дело обстоит иначе. В то время,

как предмет его (Абсолютное Бытие) как в своей сущности, так и в атрибутах неизменен, предложения, описывающие его, могут менять свое значение, из истинных становясь ложными и наоборот. Причина заключается в том, что область верификации этих предложений – духовный опыт – находится в постоянном изменении, причем два разных его состояния могут оказаться взаимно несовместимыми (что было истиной в одном, становится ложью в другом). Ведь мир Высшего Бытия ноуменален, способ его представления в духовном опыте носит символический, следовательно, условный характер и зависит от состояния системы символов, которое, в свою очередь, детерминируется историческими факторами.

Следует особо подчеркнуть, что символизм, связанный с разделением на субъект и объект, появляется на самом раннем этапе получения откровения, то есть уже в момент его восприятия. «Даже когда мы допускаем откровение, в душе должен находиться отвечающий свидетель» [9, с.116]. Бог являет себя уже в символической форме. Когда мы говорим о прямом, непосредственном характере божественных откровений, под этим следует понимать способ их получения, не предполагающий участия дискурсивно-логического мышления, но не характер их содержания. Было бы неверным считать, что провидец каким-то образом, скорее всего сливаясь на некоторое время с трансцендентной реальностью, воспринимает ее в «чистом виде», а затем, выйдя из этого состояния, переводит свое впечатление в символическую форму. Если бы это было так, то символизм, возникая в результате ряда последовательных действий индивида, являлся бы следствием Абсолюта, и Абсолют выступал бы как член причинно-следственного отношения, то есть оказался бы погруженным в эмпирический мир. Принцип виварта-вады, принимаемый Радхакришнаном в соответствии с традицией адвайта-веданты, не допускает такого отношения между трансцендентным Богом и эмпирическим миром. Хотя характер символизма и зависит от предшествующего опыта, воспринимающего, перевод Трансцендентной Реальности, как и сам акт божественной манифестации, не является результатом его собственной активности. Только Бог выступает его побудительной силой. «Каждое священное писание является в одно и то же время божественной самоманифестацией и способом, которым человеческие существа получили его. Существует взаимодействие внутреннего и внешнего. Откровение и его восприятие неразрывно связаны» [там же, с.112].

Включение новых положений в систему религиозно-философского знания может быть связано с необходимостью исключения из нее некоторых старых положений. Этот факт лежит в основе механизма развития данной системы знания и определяет динамические функции двух ее взаимодействующих элементов – религии и философии. На неразрывную связь этих двух элементов Радхакришнан указывал настойчиво и неоднократно.

Здесь необходимо заметить, что все концептуальные построения

Служба готова удовлетворить любую потребность инвалида в его профессиональной подготовке.

Отечественная система профессиональной подготовки студентов-инвалидов представляет собой две модели: интегрированное обучение и специализированное обучение. Интегрированное обучение осуществляет Открытый международный университет развития человека «Украина» (г. Киев). Обучение в данном университете базируется на следующих положениях: архитектурная безбаръерность образовательного пространства; доступность всех форм обучения и образовательных услуг; внедрение специальных технологий и адаптивных технических средств обучения; индивидуализация и адаптация учебных программ с учётом потребностей и возможностей студентов с инвалидностью; объединение традиционных и инновационных подходов к развитию человека с особыми потребностями; медико-физическая реабилитация студентов; профессиональная адаптация студентов с особыми потребностям [3, с.23].

В процессе обучения осуществляется медико-реабилитационная, физкультурно-спортивная, педагогическая, социальная и психологическая поддержка. Также в процессе обучения студенты могут приобрести дополнительную рабочую специальность, что значительно расширяет их возможности при трудоустройстве. В университете используют дистанционную систему обучения для отдельных категорий инвалидов. Техническое обеспечение рабочих мест студентов в зависимости о заболевания организованно на высоком уровне. Для доставки инвалидов в университет предоставлен транспорт.

Вторая модель профессиональной подготовки представлена специализированным обучением. Специализированный факультет для студентов-инвалидов создан на базе Крымского гуманитарного университета (г. Ялта) и находится в санаторной зоне. Обучение студентов осуществляется в очно-заочной форме. Студенты, приезжая на сессии, проживают в специально оборудованных комнатах на территории факультета.

Факультет имеет некую специфику организации учебно-воспитательного процесса и предполагает: индивидуально-групповую форму организации обучения; дозирование учебной нагрузки; дозирование учебной информации; своеобразные формы подачи учебного материала; сопровождение учебного процесса лечебно-профилактическими мероприятиями.

На факультете со студентами работают медицинские работники, психологи и специально подготовленные педагоги. Также факультет оснащён специальными тренажёрами для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и заболеваниями ДЦП.

Социальную и психологическую поддержку и реабилитацию осуществляют психологи и педагоги. Они проводят со студентами следующие мероприятия:

- психологические игры и тренинги, направленные на коррекцию психического и социального здоровья, поддержку психологической

студенты-инвалиды могли принимать активное участие в жизни Университета.

5. Относиться к студентам-инвалидам как обычным студентам Университета, на какую бы учебную программу они не были записаны, и предоставлять специальные возможности (насколько это практически возможно) для того, чтобы они могли принимать участие в жизни Университета.

6. Интересоваться планами студентов-инвалидов и выпускников Университета, касающимися их трудоустройства, и содействовать студентам-инвалидам в устройстве на работу.

7. Уделять внимание образовательным нуждам студентов-инвалидов как части научно-исследовательской работы, будучи не только ответственными за обучение студентов-инвалидов, но и внося вклад в исследование этой специфической области образования.

8. Устанавливать и поддерживать контакты с другими институтами, работающими со студентами-инвалидами, как в Великобритании, так и в других странах.

9. Искать адекватную финансовую поддержку работе в этой области в центральных и местных государственных департаментах и других соответствующих источниках.

Университеты **Польши** практикуют интегрированную систему обучения студентов-инвалидов. Пидлянский университет оборудовал помещения вуза специальной звуковой и графической ориентационной системой для инвалидов. В Ягеллонском университете (г. Краков) существует специальный Отдел обслуживания студентов с ограниченными возможностями, который разрабатывает адаптационные технологии для людей данной категории, проводит встречи со студентами, готовит информационный материал для инвалидов. Студенты в этом центре могут взять специальное оборудование для обучения напрокат [3, с.20]. Таким образом, университеты Польши занимаются в большей степени психологическими и адаптационными вопросами в процессе обучения инвалидов.

Служба поддержки инвалидов (СПИ) действует также и в вузах **США**, в частности, в Южно-Иллинойском и Олд-Доминионском университетах. Здесь присутствует интегрированная система обучения инвалидов. Служба тесно сотрудничает с социальными службами штатов, которые ведут учёт инвалидов и имеют сведения о состоянии здоровья этих людей. В университетах действуют клинические, реабилитационные рекреационные центры, а также службы занятости [3, с.15].

Рассмотрев особенности профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья стран зарубежья можно сделать вывод о том, что эти вузы используют интегрированную систему обучения инвалидов, тем самым одновременно осуществляя процесс адаптации инвалидов в полноценное общество. Обучение инвалидов за рубежом сопровождается специальными службами или отделами, осуществляющими психологическую и социальную поддержку инвалидов.

Радхакришнана, даже те, что имеют самый общий характер, распространяясь на всю мировую философию и религию, инспирированы прежде всего его исследованиями в области истории индийской мысли. Зачастую то, что специфично для индийской культурной традиции, он склонен был представлять как сущностное свойство философии или религии, не в полной мере или искаженно проявляющееся в других традициях. В частности, ученый неоднократно подчеркивал ее (индийской религиозно-философской мысли) способность к развитию и чуткому реагированию на изменения в духовной жизни общества. Все эти ее качества он обусловливал включенностью философии в религию как систему знания и социально-духовную структуру. «Религия в Индии не отличается догматизмом. Она является рациональным синтезом, который по мере развития философии продолжает вбирать в себя новые представления. По своей природе гибкая и основанная на опыте, она пытается идти в ногу с прогрессом мысли... Ни одно религиозное движение не появилось на свет, не развив в качестве своей основы философского содержания» [6, I, с.15].

Влияние философии на развитие религиозных представлений можно представить следующим образом.

Как уже было сказано, источником духовных истин, составляющих позитивное содержание религиозного знания, является духовный опыт, выражающий себя посредством интуитивных прозрений мудрецов и святых подвижников. Эти истины фиксируются в священных текстах, преданиях или элементах культа и в таком виде сохраняются на протяжении какого-то времени. За это время их изначальное соответствие духовному опыту, находящемуся в постоянном развитии, может нарушиться: из истинных они становятся ложными. Между тем религия, поскольку она является не только системой знания, но и одним из социальных институтов, содержит в себе сильный консервативный элемент и стремится во что бы то ни стало сохранить в неизменности существующие верования и обряды. Необходимо насилие, чтобы разрушить сложившуюся систему представлений и действий и тем самым создать необходимые условия для утверждения новых истин: Вера возникает «... из конфликта между верованием и сомнением» [9, с.108].

Именно интеллекту, в противоположность интуиции, более свойственны разрушительные, нежели созидательные функции. Ведь дискурсивно-логическое мышление не способно давать новое знание, его суждения – аналитические, в то время как суждения, порождаемые интуицией, – синтетические. О насилии же мы имеем право говорить постольку, поскольку интеллект в своей разрушительней работе действительно опирается на силу – вынуждающую силу логики.

Применение интеллекта и логики к закрепленному в традиции содержанию интуитивного опыта составляет прерогативу философии. «Даже на ранних стадиях рассудочного мышления она стремилась вносить поправки в религиозные верования. Доказательство улучшения религии заключено в прогрессе от гимнов вед до упанишад. Переходя к буддизму,

мы видим, что философский дух уже стал тем образом мышления, который в интеллектуальных вопросах не склоняется перед авторитетами, кто бы они ни были, и не признает границ своей предприимчивости, если они не установлены логикой. Он испытывает и проверяет, смело следуя туда, куда ведут доказательства» [6, I, с.16]. «Всякий раз, когда религия имела склонность превратиться в неизменный символ веры, наступало духовное оживление и философская реакция, которые подвергали верования суровой критической проверке, отстаивая истинное и борясь с ложным» [там же, с.15].

Выводы. Исходя из вышеизложенной концепции истины в адвайта-веданте, можно сказать, что концепция истины имеет ключевое значение для этого направления. Религия и философия представляют собой внутренне уравновешенную и взаимосвязанную систему, которая погружена в социальную среду и испытывает на себе ее воздействие. Религия, являясь носителем консервативного начала, отвечает за сохранение системы и ее функционирование. А философия, воплощающая начало критическое, деструктивное, обеспечивает ее развитие, реагируя на возникающее время от времени нарушение соответствия между системой и развивающейся внешней средой.

Резюме

У статті дається значеннєвий аналіз поняття «істини» в адвайта-веданте. Предмет досліджується з різних сторін. У підсумку робиться висновок про те, що концепція істини має ключове значення для цього напрямку. Релігія і філософія являють собою внутрішньо урівноважену і взаємозалежну систему, що занурена в соціальне середовище і випробує на собі її вплив. Релігія, будучи носієм консервативного початку, відповідає за збереження системи і її функціонування. А філософія, що втілює початок критичне, деструктивне, забезпечує її розвиток, реагуючи на виникаюче час від часу порушення відповідності між системою і зовнішнім середовищем, що розвивається.

Резюме

В статье дается смысловой анализ понятия «истины» в адвайта-веданте. Предмет исследуется с разных сторон. В итоге делается вывод о том, что концепция истины имеет ключевое значение для этого направления. Религия и философия представляют собой внутренне уравновешенную и взаимосвязанную систему, которая погружена в социальную среду и испытывает на себе ее воздействие. Религия, являясь носителем консервативного начала, отвечает за сохранение системы и ее функционирование. А философия, воплощающая начало критическое, деструктивное, обеспечивает ее развитие, реагируя на возникающее время от времени нарушение соответствия между системой и развивающейся внешней средой.

Summary

This article analyzes the definition of “truth” in advaita-vedanta. The subject is examined in the different perspectives. As a result the author sums up that a concept of truth has a basic meaning for this school. Religion and

культуры, здравоохранения, искусства. Также имеются и специальные учебные заведения для обучения слепых, глухих, страдающих церебральным параличом, туберкулезом и другими расстройствами. В процессе обучения данной категории людей, учебные заведения Германии предоставляют им следующие виды услуг:

1. Определение доступной профессии и опробование инвалида на соответствующем рабочем месте, профессиональная подготовка с учетом инвалидизирующего заболевания, включая получение одновременно и общего заболевания.

2. Профессиональная адаптация, повышение квалификации, обучение и переобучение, включая при необходимости окончание общеобразовательной школы.

3. Помощь при предоставлении рабочего места и закреплении на нем, включая помощь при найме, оказание помощи работодателя в организации рабочего места, помощи в приобретении автомобиля, выплату надбавок за обучение на рабочем месте.

Решающее место в этой работе отводится биржам труда, которые и осуществляют профконсультационные и посреднические услуги в трудоустройстве инвалидов. Специальные отделы профессиональной реабилитации инвалидов при биржах труда осуществляют врачебно-трудовую экспертизу, профконсультацию, подбор конкретных профессий, определение других мер реабилитации (обеспечения техническими средствами, рабочими приспособлениями, спецоборудованием станков). Для проведения такой работы в штате таких отделов имеются врачи-эксперты, психологи, инженеры по эргономике. В сложных случаях инвалиды направляются для трудовых испытаний в центры профессиональной реабилитации [1].

В Англии существует национальное бюро для студентов-инвалидов «Скилл», которое предоставляет инвалидам информацию о всех вузах страны, консультационную помощь по обучению, выбору профессии, трудоустройства, проводит конференции, налаживает связи между инвалидами, осуществляет лоббирование их интересов в процессе принятия государственных решений, сотрудничает с представителями общественных организаций инвалидов [3, с.12]. Профессиональную подготовку инвалидов осуществляет Кембриджский и оксфордский университеты, Трелоарский колледж и Колледж Святого Мартина. Обучение инвалидов Открытого Университета (Англия) раскрыто в следующей декларации:

1. Нести ответственность за студентов-инвалидов, удовлетворяя их образовательные нужды, согласно Уставу Университета.

2. Тщательно рассматривать каждый случай приема студента-инвалида на учебу.

3. Давать постоянную информацию и проводить консультации для преподавательского состава полной и неполной занятости в интересах студентов-инвалидов для удовлетворения их специфических нужд.

4. Предпринимать все возможные практические шаги для того, чтобы

УДК 371:12

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВУЗАХ УКРАИНЫ И ЗАРУБЕЖЬЯ

Кравцова Анна Витальевна
ассистент кафедры педагогики
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Профессиональная подготовка специалистов с ограниченными возможностями здоровья является относительно новым направлением отечественной педагогики и недостаточно разработанным. Выбор будущей профессии неразрывно связан с потребностями общества и нахождением своей ниши в обществе. Вопрос профессиональной подготовки инвалидов в Украине актуален и содержит в себе ряд проблем от выбора профессии инвалидом до его трудоустройства. Но существует ещё одна проблема – современное украинское общество психологически не готово признать людей-инвалидов полноценными членами общества, а значит не совсем готово обучать профессии и признавать профессионально годными инвалидов.

Анализ последних исследований. Вопросы профессиональной ориентации, обучения, трудоустройства и социально-трудовой реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья освящены в трудах Н.А. Горбуновой, Г.А. Мергеляна, Т.П. Лебединской. Отечественный и зарубежный опыт профессиональной подготовки студентов-инвалидов изучался Е.О. Кольченко, А.Ф. Никулиной, П.М. Таланчуком.

Для улучшения качества подготовки специалистов с ограниченными возможностями здоровья, следует изучить имеющийся отечественный и зарубежный опыт профессиональной подготовки людей данной категории. Поэтому **целью данной статьи** является изучение современного состояния профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузах Украины и зарубежья.

Изложение основного материала. Система профессиональной подготовки специалистов с ограниченными возможностями здоровья за рубежом значительно отличается от отечественной, прежде всего в психологическом плане. Общество признаёт людей данной категории полноценными, что снижает психологический и социальный барьер в процессе их подготовки к профессиональной деятельности и процесс адаптации инвалидов происходит быстрее и менее болезненно.

В Европе вузы, осуществляющие профессиональную подготовку полноценных студентов, обучают одновременно и студентов-инвалидов, предоставляя им все условия для обучения и получения профессии. **В Германии** обучение и переобучение инвалидов проводится по многим специальностям, в том числе по специальности маляра, сантехника, слесаря-инструментальщика, слесаря-сборщика, садовода, животновода, птицевода, а также по многим другим специальностям в области торговли,

philosophy is intrinsically balanced and interconnected system, which is submerged in social sphere and experiences its influence upon itself. Being a conservative component in this system, religion responds for the safety of the system and its functioning. And philosophy personifying a critical, destructive component ensures its development, reacting upon from time to time appeared violation of correspondence between the system and the developed environment.

Литература

1. Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм. – М.: Мысль, 1983. – 272 с.
2. Литман А.Д. Сарвепалли Радхакришнан. – М.: Наука, 1983. – 144 с.
3. Литман А.Д. Сарвепалли Радхакришнан // Народы Азии и Африки. – 1983. – № 4. – С. 74-82.
4. Литман А.Д. Современная индийская философия. – М.: Мысль, 1985. – 400 с.
5. Литман А.Д. Философия в независимой Индии. Проблемы, противоречия, дискуссии. – М.: Наука, 1988. – 264 с.
6. Радхакришнан С. Индийская философия. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1956-1957. – Т. 1. – 623 с. Т. 2. – 731с.
7. Чаттерджи С., Дата Д. Индийская философия: Пер. с англ. – М.: Селена, 1994. – 416 с.
8. Шохин В.К. Брахманистская философия. Начальный и раннеклассический периоды. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1994. – 355 с.
9. Radhakrishnan S. The Brahma Sutra. The Philosophy of Spiritual Life. Transl. with an introd. and notes by S. Radhakrishnan. – New York: Harper, 1960. – 606 pp.
10. Radhakrishnan S. The Hindu View of Life. – London: Allen & Unwin, 1954. – 133 pp.
11. Radhakrishnan S. Recovery of Faith. – Delhi: Orient Paperbacks, 1987. – 187 pp.

Подано до редакції 10.02.2006

УДК 658:371.13

СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Зеня Любов Яківна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов
Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Постановка проблеми. Менеджмент, як частина, точніше, одна з підсистем такої педагогічної системи, якою є інформаційно-освітнє середовище, визначається як комплекс принципів, методів, організаційних норм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності [8, с.79].

Зміст складових педагогічного менеджменту обумовлюється тим контекстом, в якому функціонує сучасна освіта, як відкрита, певною мірою синергетична система, чутлива до будь-яких змін, яка не тільки детермінована зовнішніми обставинами, а й сама детермінує їх.

У менеджменті освіти, на якому б рівні він не здійснювався, вищому – загальнодержавному, середньому – регіональному, нижчому – внутрішньошкільному, і за якою б прямою він не відбувався, хоч за вертикаллю (від дитячого садка до післядипломної освіти дорослих), хоч за горизонталлю (профільні навчальні заклади дошкільної, середньої і вищої освіти), його метою є досягнення учасників навчального процесу для підвищення його ефективності.

В структурі менеджменту важко переоцінити роль вчителя як безпосереднього учасника навчального процесу, на якого власне і спрямовується в результаті вся система управління. Від розуміння

контексту своєї діяльності залежить певною мірою духовне і соціальне становлення майбутнього вчителя, формування його професійного світогляду, зміст його творчості. Під контекстом, в широкому розумінні цього слова, ми розглядаємо сукупність соціальних, політичних, економічних та культурних факторів, які впливають сьогодні на освіту як цінність, як систему, як процес і як результат (Б.С. Гершунський), і вимагають пошуку нових форм управління освітою. Структурні і змістовні зміни менеджменту освіти, спричинені новим контекстом розвитку освітньої системи, можливі за умов його усвідомлення.

Метою даної статті є виділення і розгляд факторів, які, на нашу думку, є сьогодні визначальними для проектування освітньої середи, утворення нових механізмів управління нею і, з урахуванням яких, має здійснюватися освітня практика і професійна підготовка сучасного вчителя.

З безмежно широкого і складного контексту існування освітніх систем для розгляду в межах даної статті ми вилучили такі фактори: загальносвітові і загальноцивілізаційні тенденції у розвитку суспільства і оновленні освіти; створення Загальноєвропейського освітнього і наукового простору; реформування освіти в Україні; гуманістична направленість, плюралістичність, мультипарадигмальність і поліметодологічність педагогічних знань; особистісно-орієнтоване навчання як основна стратегія оновлення освіти.

Як видно, виділені нами фактори відображують як зовнішню, так і внутрішню по відношенню до освіти середу, утворюючи складний механізм взаємозалежних, взаємообумовлених і взаємовпливових переплетень. Зрозуміло, що виокремлення зазначених факторів, які на реальну освітню практику впливають комплексно, здійснюється нами з дослідницькою метою і їх розрізнене існування є умовним.

Не претендуючи на вичерпність, спробуємо коротко охарактеризувати їх і простежити напрямок впливу на освіту.

1. Які загальносвітові і загальноцивілізаційні тенденції впливають сьогодні на освіту і яким чином?

Соціально-політична ситуація в сучасному постіндустріальному суспільстві характеризується інтенсивним розвитком процесів світової інтеграції і глобалізації, полікультурним характером комунікацій, появою нового мислення, усвідомленням нової ролі і міста людини у світі, прагненням до підвищення рівня її освіти і розвитку творчих здібностей, інтенсивним розвитком людинознавчих наук, в першу чергу, біології (відкриття такого явища як клонування, дослідження генома людини), психології, педагогіки, акмеології, філософії освіти, гуманітарних і соціальних наук, об'єктом вивчення яких є сама людина, а метою – створення культурних цінностей, нових цілей і сенсів людського існування.

Сучасними реаліями земної цивілізації є інтеграція і глобалізація.

Глобалізація характеризує якісно новий етап розвитку системи міжнародних відносин в економічній, соціальній і політичній сферах. Термін „глобальність" означає широку сукупність процесів і структур, яку можна виразити як процес взаємозалежності, взаємопроникнення і

розвиток, формування світоглядних і методологічних позицій, що дозволяють залучати молодь та інших учасників навчально-виховного процесу до здорового способу життя.

Шляхи подальших досліджень. Здійснення порівняльного аналізу запровадження програм з основ здоров'я в Україні та за кордоном.

Резюме

Автор освещает эволюцию подготовки педагогов к внедрению в образование основ здоровья в контексте международного опыта. Анализируются современные требования к подготовке и профессиональной компетентности педагога, для вовлечения молодежь и других участников учебно-воспитательного процесса к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: подготовка педагогов, международный опыт, молодежь, здоровый образ жизни.

Резюме

Автор висвітлює еволюцію підготовки педагогів до впровадження в освіту курсів з основ здоров'я у контексті міжнародного досвіду. Аналізуються сучасні вимоги до професійної компетентності педагога, що дозволять йому залучати молодь та інших учасників навчально-виховного процесу до здорового способу життя.

Ключові слова: підготовка педагогів, міжнародний досвід, молодь, здоровий спосіб життя.

Summary

In thee article "International experience in teacher training for health education" the author describes the evolution of health education in schools. International experience in teacher training to form professional competence is being analyzed.

Key words: international experience, teacher training, young people, health.

Література

1. Василенко Н. Проблема здорового способу життя в освіті європейських країн. // Шлях освіти. 2000. №1. – С. 19-22.

2. Шиян Е., Турчик И. Особенности становления системы валеологического образования педагогов в Украине // Здоровье человека – 4: Материалы Международного конгресса валеологов – СПб.: СПбАППО, 2005. – С. 117-118.

3. Bedworth A., Bedworth B. The Profession and Practice of Health Education, WM. Brown Publishers, 2001. – 472 p.

4. Committee of Experts on Criteria for Preventative Policies and Health Promotion. Final Report (1998). Strasbourg.

5. Schneider R. Methods and Materials of Health Education, W.B. Saunders Company, Philadelphia&London. – 1958.

6. Shyyan O. International Experience and Ukrainian Approach in Health Promotion through Physical Education // Prozdrowotny styl zycia – uwarunkowania spoleczne. – Gdansk, 2005. – P. 133-139.

7. Tones K. The power to choose: health education and the new public health, Health Education Unit, Leeds Polytechnic, UK. – 1990.

Подано до редакції 15.02.06

десятиліття. Окрім того, було підкреслено необхідність зміни підходів до викладання курсу з метою налагодження міждисциплінарних зв'язків. Як бачимо, вимоги до підготовки вчителів до діяльності у зазначеній сфері щоразу зростають, що вимагає неперервного професійного розвитку.

Ідеї Мадридської конференції послужили підґрунтям для розробки Комітетом міністрів країн-членів Ради Європи (1988) рекомендацій щодо впровадження курсу ЗСЖ в освітніх закладах. Важливим аспектом нової концепції з методологічного погляду, на думку Василенко Н.Є те, що молодь треба спонукати до дослідження їхніх особистих позицій і переконань, до з'ясування цінностей і аналізу різних кроків у процесі прийняття того чи іншого рішення [1]. У центрі уваги має бути виховання відповідальності і досягнення розуміння учнями, як правильно обрати свій життєвий шлях. Ефективне викладання курсу з основ здоров'я, на думку методологів, також залежить від відкритості спілкування учасників навчально-виховного процесу. Викладачі повинні оволодіти методами налагодження педагогічної взаємодії, засвоїти методичні прийоми для вироблення умінь міжособистісного спілкування, застосування яких спрямоване на зростання ефективності процесу формування здорового способу життя [3].

Останні десятиріччя, на думку міжнародних експертів [4] принесли нове бачення ролі освіти з основ здорового способу життя, у якому враховано її минуле, сучасне і майбутнє. На сучасному етапі освіта з ЗСЖ має виконувати такі два нових завдання: по-перше, підняти рівень обізнаності серед громадян, фахівців із здорового способу життя і політиків (представників влади) ролі соціально-економічних та довкільних чинників на стан здоров`я та нерівномірність поширення оздоровчих ресурсів. По-друге, формувати здатність брати на себе відповідальність. Це включає застосування освіти з ЗСЖ до надання знань та формування життєвих навичок задля забезпечення здатності приймати рішення щодо власного здоров'я і здоров`я сім`ї та громади, у якій вони живуть [4].

За цих умов, необхідно підготувати педагога не лише як викладача окремо узятої дисципліни в школі, але як суб'єкта формування здорового способу життя усіх учасників навчально-виховного процесу. Цієї мети здебільшого досягають шляхом проведення каскадних тренінгових курсів з новаторських стратегій. Спектр тем, які розглядаються, відповідно широкий – від багатогалузевих стратегій до моніторингу та оцінки освітніх і оздоровчих програм та стратегії інформаційного забезпечення. Важливо відзначити, що з 2005 року, власне у цьому контексті впроваджується Проект Європейського Союзу, зосереджений переважно на освіті в сфері формування ЗСЖ „Удосконалення багатогалузевих підходів до профілактики ВІЛ/ СНІДу серед молоді України".

Висновок. Таким чином, нагромаджений міжнародний досвід підготовки педагогів до впровадження в освіту курсів, що стимулюють молодь до здорового способу життя, очевидно, цінний для узагальнення і творчого використання в системі освіти України. Підготовка педагога на сучасному етапі повинна бути орієнтована на неперервний професійний

взаємообумовленості найрізноманітніших компонентів світової спільноти. Інакше кажучи, у сучасному світі створюється єдине ціле, де будь-яка локальна подія визначається подіями в інших локусах і навпаки. Ці процеси і виступають як феномен „ глобальності і глобалізації" [1, с.59].

Глобалізація має всеохоплюючий характер, розповсюджується на всі сторони людської діяльності і торкається всіх сфер суспільного і індивідуального буття, у тому числі й освіти. Вона все більшою мірою визначає в останнє двадцятиріччя зміст і напрямок реформування національних систем освіти багатьох розвинутих країн світу, спричиненого глибокою кризою цінностей.

Глобальний характер має і процес формування загальних цінностей, якому сприяють єдині для всіх цивілізацій проблеми: криві економічного зростання перестають стрімко злітати вгору, ринки досягають насичення, навколишнє середовище наближається до меж своєї спроможності поглинати техногенні забруднення, загроза гео-біо-антропоциду стає все реальнішою, енергетичні й матеріальні ресурси планети стають рідкісними й дорогими [9, с.3].

Поява загальних цінностей дозволила по-новому подивитися на проблему консенсусу в сучасному діалозі культур. Загроза економічної катастрофи змушує усвідомити, що консенсус – це не просто поступки і компроміси, це, насамперед, спільна діяльність із створення загальних цінностей і єдиного соціокультурного простору [12, с.73].

Подолання сучасної кризи цінностей передбачає вихід за межі економічної, політичної і соціальної сфер у галузь моральності і духовності. Йдеться про формування нового типу культури, яка увібрала б в себе досягнення всіх попередніх культурних епох, кожна з яких збагатила історію світової культури унікальним досвідом. Новому типу культури, який формується, має відповідати адекватна система освіти як форма трансляції культури і реалізації її креативного потенціалу, оскільки сучасна освіта теж знаходиться у кризовому стані.

Стратегічним напрямком пошуку оптимальної моделі освіти як соціокультурної системи, яка забезпечує культурну спадкоємність й розвиток людської індивідуальності, як засобу підготовки людини до успішного існування в соціумі і культурі, розглядається ціннісна парадигма.

За педагогічним словником парадигма педагогічна (від грец. paradeigma – приклад, зразок) – сукупність теоретичних, методологічних та інших установок, прийнятих науковою педагогічною спільнотою на кожному етапі розвитку педагогіки, якими керуються у якості зразка (моделі, стандарту) при вирішенні педагогічних проблем; певний набір приписів (регулятивів) [8, с.104].

Оскільки криза освіти полягає в дегуманізації, в відриві від людських цінностей, відповідно вихід з неї вбачається в ствердженні гуманістичної парадигми в освітньому процесі.

Гуманізація стає ключовим моментом нового педагогічного мислення, як у галузі філософського дискурсу, так і у сфері освітньої практики.

Гуманізація розглядається як соціально-культурна позиція, яка витікає з пріоритету людини як найвищої цінності, і яка, відповідно передбачає перебудову всієї культури, а це означає і системи освіти в гомоцентричному напрямку [11, с.118].

Гуманізація освіти передбачає звернення до особистості учня, тобто особистісно-орієнтоване навчання, а також організацію навчального процесу не тільки у відповідності до вікових особливостей, а й згідно індивідуальним якостям особистості дитини, тобто індивідуально-орієнтоване навчання.

Індивідуально-орієнтоване навчання на сучасному етапі має дві стратегії. Перша стратегія пов'язана з урахуванням індивідуальних особливостей учнів в навчальному процесі впродовж їх навчання в школі в межах однієї освітньої траєкторії, друга стратегія передбачає формування індивідуальної освітньої та соціальної траєкторії людини через руйнування принципу „школоцентризму", коли школа перестає існувати як єдине джерело освіти.

Гуманізаційні тенденції в сучасній освіті, децентралізація освітніх стратегій передбачають переосмислення завдань всієї системи освіти, механізмів управління нею і підвищують вимоги до вчителя-практика. Існує думка, що педагог-гуманіст має бути психологом і антропологом, щоб на основі системних наукових знань про людину складати індивідуальні портрети своїх учнів. Педагог-гуманіст повинен бути дидактом і методологом, щоб в процесі навчання всіх творчо перебудовувати освітні лінії відповідно індивідуальних особливостей кожного. Він повинен бути філософом, щоб узгоджувати цілі і завдання навчання, домінантні цінності культури і особистісні смисли учня.

В науковий обіг, стосовно сфери діяльності педагога-практика вводяться поняття: методологічна культура вчителя, методологічний пошук вчителя (С.В. Кульневич), смисло-пошукова (методологічна) функція педагогічної діяльності, вчитель як суб'єкт педагогічного цілеполягання і проектування, вибір вчителем освітньої моделі (Є.В. Бондаревська) та інші [4, с.101].

Якщо у попередньому періоді історичного розвитку суспільства міцно переплітались між собою знанієцентрична і технократична парадигми, то такими тісними зв'язками володіють на сучасному етапі культурологічна і гуманістична парадигми. Концептуальне і світоглядне ядро культуроцентризької парадигми складає розуміння освіти як специфічного способу перетворення природних задатків і можливостей людини, де важливу роль грає не стільки технологічний момент, скільки специфіка самого матеріалу, його історико-культурна глибина і духовна універсальність [7, с.14].

Порівняймо змістовні складові традиційної і провідної на сучасному етапі парадигм. Найвищою цінністю традиційної парадигми є знання. При визначенні мети, змісту, прийомів і методів навчання домінуючими були не запити людини, а потреби виробництва, економіки, розвитку техніки і технології. Основними постулатами є авторитет, дисципліна, змагання.

молоді здорового способу життя у ретроспективі.

Результати дослідження. Питання впровадження курсів з основ здорового способу життя („Health education") в освіту країн Європи, та Північної Америки порушувалось давно. Протягом 19 ст. до початку 20 ст. освіта щодо здорового способу життя (ЗСЖ) в основному мала інформативний характер [3]. Важливо підкреслити, що вже у середині 20 ст. З'являються аналітичні праці з проблем освіти ЗСЖ (Schneider R., 1958), а також зростають вимоги до підготовки педагогів [5]. У класифікаційних характеристиках майбутніх вчителів виділені певні вимоги до знань: гігієнічних вимог до навчально-виховного процесу; профілактичних заходів; проведення тестування на визначення рівня функціонування органів зору, слуху тощо; здійснення корекції фізичних дефектів; програми безпеки життєдіяльності школярів і надання першої допомоги; розвиток фізичних якостей учнів, уміння організувати правильний відпочинок; планування навчальної програми з урахуванням фізичного та розумового здоров'я учнів. Педагог повинен особистим прикладом сприяти мотивації учнів до збереження здоров`я, використовувати ігрові моменти у навчально-виховному процесі, з метою зменшення втоми і підвищення працездатності.

Цікавим є факт, що у цей період дослідники звернули увагу на методи, що дають найкращий ефект у навчанні основам здоров'я. На їх думку, це – методи проблемного розв'язання задач на уроці, демонстрації, досліди, виставки, мандрівки, уроки-дискусії тощо [5]. Ще одна важлива інновація того часу – запровадження активних форм роботи не лише з учнями в класі, але й з учителями (робота в групах, дискусії, спільна розробка планів тощо) у процесі тренінгового навчання.

Сучасний підхід до цієї сфери освіти пов'язаний із розвитком фундаментальних принципів, що базувалися на результатах наукових досліджень в галузі біхевіоризму і здоров'я. Ці принципи започаткували сучасну динамічну філософію освіти з основ здоров'я. У 1974 р., Відділення шкільного здоров`я американської асоціації громадського здоров'я (School Health Section of the American Public Health Association) висловив свою позицію, що „освіта у сфері здорового способу життя повинна стати тривалим процесом від зачаття до смерті і що така освіта повинна бути обов`язковою, інтегрованою та планомірною" [3, с.76]. А це, відповідно, вимагало неперервної освіти вчителя з основ здорового способу життя.

Вивчення документів, матеріалів та рекомендацій Ради Європи, Всесвітньої організації охорони здоров`я підтверджує попередній висновок і показує значний інтерес об`єднаної Європи до формування у молоді мотивації до здорового способу життя (ЗСЖ) та підготовки вчителя до зазначеної діяльності. Підтвердженням цьому є рішення Мадридської конференції міністрів охорони здоров'я Європи (1981 р.), де були розглянуті стратегічні проблеми освіти в галузі охорони здоров'я і профілактики різних захворювань, а також підтверджено, що шкільний курс („Health education") має бути одним з головних на найближчі

УДК 371.98

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС КУРСІВ З ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Шиян О.І.
кандидат педагогічних наук, доцент
Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми. В умовах депопуляційних процесів і зниження рівня здоров`я населення України пріоритетом освітньої політики держави стає формування і збереження здоров`я молоді як основи благополуччя і виходу з наявної кризи. Одним із перспективних завдань при цьому є впровадження культури здоров`я в педагогічний процес, що вимагає відповідної підготовки педагога до зазначеної діяльності.

Порівняльний аналіз сучасних підходів до підготовки та професійного розвитку педагогічних працівників, що складаються на тлі об'єднавчих процесів у Європі, може служити підгрунтям для визначення політики у сфері формування у молоді України здорового способу життя [2]. Необхідним є також урахування ширшого контексту, зокрема міжнародних програм у цій сфері, а також розвитку вчительської професії як ключового чинника вдосконалення системи освіти в цілому. Для створення науково обґрунтованої системи уявлень про загальні закономірності розвитку освіти про здоровий спосіб життя першочергову цінність має характеристика глобальних тенденцій, вияв та аналіз найважливіших варіантів розвитку цієї складової педагогічної освіти у міжнародному контексті.

Аналіз останніх досліджень. Сучасний загальнотеоретичний рівень дослідження проблеми визначений низкою робіт, пов'язаних з такими питаннями: професійна підготовка вчителів у країнах західної Європи (Л.П. Пуховська); розвиток сучасної реформи вищої педагогічної освіти в Англії (А.В. Парінов); провідні напрями педагогічної освіти у США (Т.С. Кошманова); зарубіжна теорія та практика післядипломної освіти (В. Олійник); система підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині (В.А. Гаманюк, Т.І. Вакуленко).

Значна увага зарубіжних педагогів спрямована на дослідження проблем освіти і здоров'я (Колбанов В., Татарникові Л., Дубровский В, Bedworth A., Bedworth D., Nutbeam D., Pirsig R., Schneider R., Tones K.). Проблемі здоров`я і здорового способу життя присвячені праці відомих вітчизняних науковців (Амосов М., Апанасенко Г., Булич Е., Муравов І.).

За останнє десятиліття в Україні відбулися значні зміни у сфері вдосконалення підготовки педагога до зазначеної діяльності із залученням міжнародного досвіду, але проблема залишається актуальною [2]. Проте міжнародний досвід підготовки педагога до формування у молоді здорового способу життя у наукових дослідженнях вітчизняних авторів висвітлений недостатньо.

Метою статті є вивчення міжнародного досвіду, виявлення тенденцій і з'ясування спільних напрямів підготовки педагога до формування у

В гуманістичній парадигмі основною цінністю, як це відмічалося раніше, є сама людина, а основною метою – особистісне зростання суб'єкту через засвоєння цінностей культури. Свобода, автономія, активність, співробітництво розглядаються у якості основних постулатів.

Ствердження гуманістичної парадигми в освіті неправильно було б розуміти як суто технічний процес заміни однієї парадигми на іншу, який легко відбувається.

Питання зміни, заміни, співіснування різних парадигм широко обговорюється на сторінках спеціальної літератури. Особливої уваги цьому приділяє, зокрема, філософія освіти як метадисципліна, яка претендує на більш глибоке осмислення педагогічної реальності з метою більш продуктивного використання накопичених відомостей в педагогічній практиці [2, 3, 7, 9, 10, 11, 13 та інші].

Філософське осмислення ситуації заперечує суто формальний перенос нової парадигми в старі умови, оскільки він породжує протиріччя між новим її змістом і традиційними способами навчання і виховання, або просту їх механічну компіляцію без урахування певних принципів сполучуваності, суміщення елементів різних систем, оскільки це призводить до змішання різнорідних і інколи прямопротилежних один одному підходів і процедур. На думку вчених, це не тільки не сприяє прогресивним змінам, але й неминучо призводить до хаосу, дисгармонії, стану невизначеності, які, в свою чергу, можуть призвести до деструктивних змін в цілому [13].

То ж яким чином має стверджуватись гуманістична парадигма?

Вважається, що хоча провідною на сучасному етапі є гуманістична парадигма, це не означає, що інші парадигми не впливають на освітній процес, або зовсім перестають діяти, і неправильно було б відкидати ту чи іншу парадигму, протиставляти одну одній. Протиставленими не можуть бути навіть знаннєва й культурологічна парадигми, оскільки вони не вважаються альтернативними вже через те, що самі знання – це компонент культури, то ж названі парадигми розглядаються як доповнюючі одна одну.

Філософія освіти вказує на необхідність усвідомлення об'єктивного діалектичного зв'язку різних парадигм освіти, їх взаємовпливу, а головне – на невідкладність пошуку і впровадження шляхів і методів їхньої реальної інтеграції. Таким чином постає питання про поліпарадигмальність як одну з характерних рис сучасного контексту, а відповідно й про перехід до поліметодології і далі до диференційованої освітньої стратегії [13].

2. Сучасний період може бути охарактеризований як період інформаційного вибуху і розглядається як вступ цивілізації в новий етап свого розвитку – етап „інформаційного суспільства", що знову ж таки висуває нові завдання перед системою освіти як одним з найважливіших цивілізаційних механізмів.

У інформаційному суспільстві до основних видів економічної діяльності належать виробництво, зберігання і розповсюдження інформації. У розвинутих країнах створені не тільки інформаційні технології, а й індустрія знань, де освіта стає найбільшою і наукоємкою галуззю індустрії,

а знання трактуються як інтелектуальний капітал. За таких умов інвестиції в людяний капітал і в інформаційні технології стають вирішальними і такими, які перетворюють і економіку і все суспільство.

Технологічні та інформаційні зміни у світі та у розвитку різних сфер людської діяльності відбуваються настільки швидко, що отримана людиною інформація швидко старіє, втрачає свою актуальність і має постійно поповнюватись, замінюватись, оновлюватись. Більше того, отримана колись гарна освіта сьогодні вже не може стати гарантом ефективності подальшої роботи без систематичного і безперервного особистісного самовдосконалення і розвитку.

Все це призводить і до нового бачення основного завдання освіти. Раніше таке завдання розглядалось як передача молодому поколінню тих знань і вмінь, які людство набуло у своєму попередньому досвіді. Зараз все більш в теорії і філософії освіти розглядаються концепції про необхідність безперервної освіти і випереджаючого характеру освіти щодо розвитку суспільства, що обумовлює заміну концепції „Гарна освіта на все життя", за якою здійснювалося навчання раніше, на концепцію безперервної освіти через розуміння людиною необхідності навчатися протягом всього життя.

3. Загостренням протирічь між необхідністю пристосування до більш конкурентної економічної середи і проблемами якості освіти через швидкі соціально-економічні зміни у суспільстві визвані широкомасштабні перебудови освітніх систем, які відбуваються у світі, зокрема, на Європейському континенті, і які характеризують сучасний період як початок нової ери в процесі інтернаціоналізації вищої освіти.

Як відомо, у кінці XX і на початку XXI століть починає формуватися спільний освітній і науковий простір та здійснюється розробка єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього Європейського континенту. Європейська спільнота приймає рішення про розвиток європейського виміру в освіті, покликаний формувати особистість, яка стане громадянином і професіоналом європейського типу: людиною, яка сповідує терпимість, плюралізм, яка цінує культурну спадщину суспільства, є свідомим учасником процесу європейської інтеграції.

Процесу об'єднання Європи, який дістав назву Болонського процесу, сприяли важливі зміни у глобальному масштабі, а саме: поява європейського ринку праці, який значною мірою впливатиме на університетські пропозиції у майбутньому, безробіття серед випускників вищих навчальних закладів і недостатня кількість освіченої молоді у ключових сферах, зменшення припливу студентів до університетів і наслідки, до яких це призводить, зростання пропозицій щодо здобуття вищої освіти, більшість з яких закордонні, і розширення сфери вибору студентами вищих навчальних закладів, зростання підзвітності університетів за використання державних коштів тощо.

З метою підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на Європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності Європейської вищої школи і можливості регулювання транснаціональної

вдосконалення робочого процесу або структури ВНЗ та узгоджуються з концепцією розвитку університету, проблематикою наукової діяльності та навчальними планами закладу. Очевидною є необхідність подальших досліджень з міжнародного вектору співробітництва, широкого розповсюдження результатів аналізу накопиченого досвіду під час організації та проведення семінарів, тренінгів, конференцій та підготовки спеціальних методичних посібників з метою активізації міжнародної діяльності українських університетів. Це надасть їм змогу не лише отримати доступ до новітніх технологій і методик у навчальній сфері, але й якнайшвидше стати повноправними членами світового науково-освітнього товариства.

Резюме

В данной статье раскрываются общие подходы к реализации концепции развития международного сотрудничества высших учебных заведений Украины. Дается характеристика современных тенденций в определении заданий, форм и принципов международной деятельности университетов в европейском и мировом форматах.

Резюме

У статті розкриваються загальні підходи до реалізації до реалізації концепції розвитку міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів України. Дається характеристика сучасних тенденцій щодо визначення завдань, форм та принципів міжнародної діяльності у європейському та світовому форматі.

Summary

The basic directions of the international cooperation development concept for the modern high school are defined. The characteristic of modern lines in definition of tasks, forms and methods of universities' international activity in the European and world formats is given.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах/ Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І.. Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. – 52 с.

2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.)/ За ред. В.Г. Кременя, авт. кол.: Степко М.Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Київ–Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.

3. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / Пер. с англ.; первонач. опубликов. в 2001 г. в США на англ. языке как Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. The World Bank. Washington, DC. – М: Издательство „Весь Мир", 2003. – 232 с. {www.worldbank.org.ru}

4. Шнирков О.І., Мінгазутдінов І.О. Фандрайзинг: основні особливості та форми. – Київ: IMB, 2000.

5. Haug Guy. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. – Bonn, HRK, 2000. – 77 p. {Перспективи і проблеми навчальних закладів вищої освіти Європи}.

залежатиме успіх реалізації того чи іншого міжнародного заходу [4].

Основними принципами здійснення міжнародної діяльності повинні бути: забезпечення вільного доступу до інформації студентам, викладачам та науковцям університету, представникам ВНЗ інших країн; цільова підтримка міжнародної академічної мобільності; взаємовигідність людських та фінансових аспектів міжвузівських обмінів; підтримка розвитку міжнародного співробітництва у забезпеченні якості освіти; оптимізація формування та витрачання коштів; стимулювання інноваційної діяльності спеціалістів, які забезпечують підготовку та функціонування міжнародних навчальних програм, займаються міжнародною пропагандою/рекламою ВНЗ.

Виходячи із сформульованих цілей і завдань, університети повинні окреслювати пріоритетні напрямки діяльності у сфері міжнародного співробітництва та форми їх реалізації. Серед низки напрямів розвитку міжнародної діяльності ми виділили наступні:

1. Досягнення високого міжнародного рівня конкурентоспроможності освіти: повноправна і повноцінна участь університету в міжнародному процесі розвитку освіти; підвищення конкурентноздатності на світовому ринку освітніх послуг; забезпечення стійких зв'язків із закордонними партнерами і високої якості підготовки випускників університету на світовому ринку освіти і праці.

2. Міжнародна студентська мобільність і академічні обміни: створення оптимальних умов академічної мобільності для викладачів і студентів університету; стійке забезпечення освітнього процесу висококваліфікованими кадрами, що володіють міжнародним досвідом організації навчальної роботи й оцінки якості знань.

3. Підвищення ефективності міжнародної діяльності: найбільш повне використання потенційних можливостей і ресурсів університету для досягнення максимальних результатів в усіх напрямках і аспектах міжнародної діяльності.

Вказані напрямки, на наш погляд, є базовими для перспективного планування роботи з міжнародного співробітництва, проведення відповідної політики та вирішення організаційних, фінансових та кадрових питань управління міжнародною діяльністю, впровадження інновацій у сфері розвитку міжнародних програм, міжнародних розробок та міжнародної пропаганди університетів України.

Відповідно до пріоритетних напрямів розвитку міжнародного співробітництва розробляються шляхи їх здійснення, основні заходи та показники прогресу. Обов'язково повинні бути визначені та вирішені головні організаційні задачі, в т.ч. формування ефективної інфраструктури і механізмів взаємодії з державними структурами та міжнародними організаціями.

Висновки. Таким чином, складання концепції розвитку міжнародної діяльності та участь у спільних освітніх проектах мають стратегічне, концептуальне значення для вищого навчального закладу, особливо, коли вони поєднуються у єдиній стратегії, ведуть до якісних зрушень чи

освіти Болонський процес передбачає зміни освітніх програм і інституційні перетворення у вищих навчальних закладах країн Європи [5]. Поточні результати і досягнення з питань реформування вищої освіти європейських країн, які утворюють єдиний науковий і освітній простір, обговорювались у травні 2005 року в Бергені [6].

4. Сучасним світовим контекстом і контекстом європейської інтеграції обумовлене реформування освіти в Україні, яка б відповідала вимогам сьогодення і яка б забезпечувала своєчасну підготовку людини до майбутнього, яке ставить перед людством все нові й нові проблеми.

Про це свідчить цілий ряд державних документів – Закон про дошкільну освіту, Закон про загальну середню освіту, Закон про позашкільну освіту, Постанови Кабінету Міністрів про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12 – річний термін навчання, про затвердження Програми розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002 – 2008 роки, про затвердження заходів в реалізації Національної доктрини розвитку освіти на 2002 – 2004 роки. Розроблено Комплексний план заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999 – 2012 роках, Державну програму „Вчитель", Національну доктрину розвитку освіти та інші, які надають реформуванню освіти системний, широкомасштабний та послідовний характер.

Висновки. В умовах реформування освіти в Україні особливого значення набувають питання підготовки сучасного вчителя.

На рівні менеджменту певною мірою підвищити ефективність педагогічної освіти передбачається через співробітництво органів управління освітою, вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти з метою відбору молоді для навчання в педагогічних закладах, через забезпечення високого рівня їх професійної підготовки і подальшого професійного вдосконалення, через оновлення змісту, засобів і технологій підготовки майбутніх педагогів.

На рівні окремого педагогічного закладу постають питання: як перейти від теоретичного концепту до освітньої практики? Якою ж має бути підготовка сучасного вчителя в межах нової ціннісної парадигми? Що вона повинна включати, враховуючи нові цілі і завдання освіти? Яким чином вона має відбуватись? Відповіді на ці питання потребують спеціального дослідження. В даній публікації обмежимося тільки постановкою цих питань на фоні соціальних, політичних і економічних перетворень, на фоні створення нових цінностей і освіти, адекватної викликам сучасності.

Резюме

Статья посвящена выделению и рассмотрению факторов, которые, по мнению автора, могут считаться сегодня определяющими для проектирования образовательной среды, создания механизмов управления ею и с учетом которых должна осуществляться образовательная практика и профессиональная подготовка современного учителя.

Резюме

Стаття присвячена виділенню і розгляду факторів, які, на думку

автора, можуть сьогодні вважатись визначальними для проектування освітньої середи, утворення механізмів управління нею і, з урахуванням яких, має здійснюватись освітня практика і професійна підготовка сучасного вчителя.

Summary

The article is devoted to specifying and analysing the factors that are considered by the author decisive for planning educational environment and creating mechanism of its management in accordance to the educational practice and professional training of the modern teacher.

Література

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с. ил.

2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

3. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003. – 248 с.

4. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. Пед. ун-та. 2000. – 440 с.

5. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: УВЦ Видавництво „Політехніка", 2003. – 200 с.

6. Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей: Комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти//Вища школа. – 2005. - № 4. – С. 20 - 26.

7. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.

8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр „Академия", 2001. – 176 с.

9. Лук'янець В.С., Кравченко О.М., Озадовська Л.В. Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури: Монографія. – К., 2000. – 304 с.

10. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. – К.: Центр „Магістр – S" Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

11. Нейматов Я.М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. – М.: Алгоритм, 2002. – 480 с.

12. Філософія: Підручник для вищої школи. – Х.: Прапор, 2004. – 736 с.

13. Фомичева И.Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.

Подано до редакції 18.02.2006

УДК 37.033:504

ИЗМЕНЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ

Зуев Владимир Николаевич
начальник учебно-методического отдела
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

Постановка проблемы. На планете Земля, с ее огромными контрастами, глобальные экологические проблемы варьируются в зависимости от особенностей конкретного региона. Многие качественные и количественные показатели состояния экосистем уже достигли критической черты. Необходимо научить людей жить и работать в согласии с окружающей средой. Этого можно достичь посредством качественного преобразования и обновления сложившейся практики экологического образования.

Відповідно до зазначеного міжнародна діяльність університетів спрямовується на вирішення низки задач з поступової інтеграції вищої школи у світове освітнє і наукове співтовариство Серед них:

– вивчення сучасних світових тенденцій розвитку освіти;

– аналіз і прогнозування процесів міжнародного співробітництва;

– організація діяльності університету відповідно до вимог Болонського процесу;

– забезпечення доступу всіх зацікавлених сторін до інформації про потенційні можливості міжнародного співробітництва;

– розширення інституційних партнерських зв'язків і встановлення нових стійких контактів;

– створення можливостей для окремих викладачів, науковців, студентів самостійно встановлювати зв'язки з вищими навчальними закладами та організаціями за кордоном;

– формування баз даних про найбільш цікаві наукові роботи університету і виконавців, здатних гідно представляти освітній потенціал закладу;

– впровадження досягнень зарубіжних наукових шкіл та провідного науково-методичного досвіду;

– формування міжнародних науково-дослідних колективів та консорціумів для здійснення спільних досліджень у галузі фундаментальних та прикладних проблем;

– добір, ініціювання, реалізація та координування міжнародних проектів, в т.ч. пов'язаних із прийомом закордонних викладачів, науковців, студентів;

– організаційне забезпечення участі представників університету у міжнародних освітніх виставках, конференціях, семінарах, тренінгах;

– формування та здійснення активної PR-політики у сфері міжнародної діяльності, пропаганда досягнень і можливостей університету;

– формування механізму взаємодії факультетів та підрозділів у міжнародній діяльності;

– розширення членства у міжнародних освітніх організаціях;

– забезпечення наступності кращих освітніх традицій організації міжнародного співробітництва.

Вирішення зазначених задач можливе через застосування різноманітних форм міжнародного співробітництва. До них ми відносимо співпрацю з провідними закордонними університетами, реалізацію міжнародних освітніх програм і проектів, здійснення спільної науково-дослідної, видавничої діяльності, організацію міжнародних науково-практичних семінарів і конференцій, обмін викладацькими кадрами і розвиток студентської мобільності. Особливого значення набуває проблема цільового пошуку, знаходження та грамотного використання позабюджетних джерел фінансування (що, у комплексі, визначається поняттям „фандрейзинг"), яка є доволі новою для нашої системи освіти. То ж виникає необхідність у її вивченні, а, відтак, у виробленні власної політики та практичних заходів у цьому напрямку, оскільки від цього

це, у період зростання конкуренції між закладами вищої освіти як державного, так і недержавного секторів у прагненні набрати студентів за контрактами, є досить вагомою перевагою.

Місія сучасного вищого навчального закладу полягає у розширенні міжнародного співробітництва, забезпеченні рівних умов для доступу професорсько-викладацького складу, науковців та студентів до міжнародних освітянських джерел, пропаганда досягнень університету за кордоном, сприяння розвитку міжнародної співпраці, удосконалення програм підготовки фахівців відповідно до вимог Болонського процесу, зміцнення міжнаціональних освітніх і культурних зв'язків. З однієї сторони, цьому сприяє глобальна тенденція інтернаціоналізації освіти у цілому світі, з іншої – трансформаційні процеси і входження України у світовий економічний та освітній простір, шляхами якого і є співробітництво, партнерство та інтеграція [1].

Кожен з українських університетів – учасників світового освітнього простору повинен сьогодні приділяти значну увагу розвитку міжнародних зносин як важливого компоненту навчального процесу, налагодженню та інтенсифікації взаємовигідної співпраці із закордонними організаціями, освітніми фондами і провідними науковими школами, що сприятиме підвищенню наукового потенціалу викладачів, аспірантів і студентів, зростанню їхньої кваліфікації відповідно до світових стандартів. При цьому необхідно максимально враховувати національні особливості, традиції та пріоритети існуючої системи освіти і знаходити найбільш привабливі шляхи та форми співробітництва.

Разом з тим, необхідним є проведення перспективної політики у сфері міжнародної освіти, метою якої є включення українських вищих навчальних закладів у європейську співдружність як гідних і рівноправних членів. Орієнтація університетів на підготовку кваліфікованих кадрів та участь в міжнародних наукових і освітніх програмах, адаптація до ринкової економіки та інтеграція вітчизняної освіти у світовий освітньо-науковий простір, утвердження європейських стандартів – є пріоритетними задачами сьогодення, які підвищують мобільність зацікавлених сторін на ринку праці та посилюють конкурентноздатність вищої освіти.

Специфічними цілями розвитку міжнародного співробітництва університету на сучасному етапі можуть бути: презентування закладу як одного з провідних освітніх центрів, покращання та зміцнення його репутації; інтернаціоналізація навчального процесу шляхом розвитку міжнародної академічної мобільності; збільшення кількості міжнародних договорів та підвищення ефективності міжнародної діяльності; досягнення високого рівня конкурентоспроможності результатів навчальної та науково-дослідної діяльності; підвищення міжнародного авторитету диплому та його визнання освітніми асоціаціями та організаціями країн світу; пошук додаткових джерел фінансування та залучення коштів від міжнародної діяльності до бюджету університету. Переслідуючи вказані цілі, ВНЗ сприятиме посиленню вагомості української освіти, її розвитку із врахуванням передового світового досвіду.

Цель статьи. Рассмотреть проблему изменения содержания экологического образования в связи с принятием международно-правовых договоренностей. Показать специфические принципы международного права, влияющие на изменения, роль государственных органов, общественных организаций в реализации программ экологического образования.

Анализ документов. Основополагающими документами, обеспечивающими развитие национальных концепций (программ) экологического образования, являются материалы I Международной конференции по вопросам образования в области окружающей среды (Тбилиси, 1977), Международного конгресса ЮНЕСКО/ЮНЕП по образованию и подготовке кадров в области окружающей среды «Тбилиси+10» (Москва, 1987), документы Рио-де-Жанейрской конференции ООН (Декларация по окружающей среде и развитию, Повестка дня на XXI век), руководящие принципы ЕЭК ООН по обеспечению доступа к экологической информации и участия общественности в процессе принятия решений, являющиеся следствием третьей Конференции министров по окружающей среде (София, 1995). На V Всеевропейской конференции министров окружающей среды (Киев, май 2003 г.) в рамках процесса «Окружающая среда для Европы» было принято решение о разработке Европейской Стратегии по образованию для устойчивого развития. В заявлении министров окружающей среды европейских государств, принятом по итогам данной конференции, отмечается, что экологическое образование во все большей степени затрагивает весь комплекс глобальных проблем, рассматриваемых в повестке дня на XXI век и на всех крупных конференциях Организации Объединенных Наций, и является, таким образом, одним из ключевых элементов образования в интересах устойчивого развития. В 2005 году по решению ООН началось десятилетие образования для устойчивого развития. Более активно начинает осуществляться экологическое образование для взрослых. Несмотря на декларируемую всеобщность и непрерывность, экологическое образование представляет собой область узкопрофессиональной деятельности. Основная аудитория, охваченная экологическим образованием, – дети и подростки. Между тем, экологические проблемы связаны преимущественно с деятельностью взрослого населения. Кроме того, усиливается роль динамичных квалифицированных людских ресурсов и информации в развитии мирового хозяйства. Эти аспекты и будут отражены в международных программах Декады.

Влияние международного права на изменение содержания экологического образования мы рассматриваем прежде всего с учетом специфических принципов этого права: окружающая среда – общая забота человечества; окружающая среда вне государственных границ является общим достоянием человечества; свобода исследования и использования окружающей среды и ее компонентов; рациональное использование окружающей среды; содействие международно-правовому сотрудничеству

в исследовании и использовании окружающей среды; взаимозависимость охраны окружающей среды, мира, развития, обеспечения прав человека и фундаментальных свобод; преосторожный подход к окружающей среде; право на развитие; предотвращение вреда; предотвращение загрязнения окружающей среды; ответственность государств; отказ от иммунитета, от юрисдикции международных или иностранных судебных органов [2].

Изложение основного материала. В Республике Беларусь накоплен значительный опыт работы по экологическому образованию, которое рассматривается как единый непрерывный процесс. Однако в целом эффективность экообразования остается недостаточно высокой и не удовлетворяет современным требованиям [3, с.7]. Анализ содержания, форм и методов организации экологического образования показал, что если в начале 1970-х годов в Беларуси оно рассматривалось только как просвещение, а во второй половине 1980-х годов его задача стала пониматься как формирование экологической культуры, то с 1990-х годов на первый план выдвинулось становление экологического мышления и формирование ответственного отношения к природе.

В настоящее время на стадии обсуждения находится проект Республиканской многоуровневой интегрированной программы по образованию, воспитанию и просвещению в области окружающей среды на 2006-2010 гг. Отмечается, что образование, воспитание и просвещение в области окружающей среды является одним из важнейших условий решения проблем сохранения стабильности природной среды и призвано способствовать формированию социальной базы для реализации идеи устойчивого развития посредством воспитания ответственности перед природой, осознания необходимости ее охраны и рационального использования, повышения моральных качеств человека до уровня, соответствующего масштабам перемен в современном мире.

В Программе использован международный термин «образование в области окружающей среды» (environmental education), который закреплен Конвенцией ООН по проблемам окружающей среды в 1972 году в Стокгольме (Швеция). В соответствии с ее рекомендациями, в 1975 году ЮНЕСКО/ЮНЕП была принята Международная программа по образованию в области окружающей среды.

Программа является продолжением мер по формированию эффективной государственной политики в области охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов и основывается на Концепции образования в области окружающей среды [3], а также Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года и международных документах, выработанных в рамках Десятилетия ООН об образовании для устойчивого развития, и обеспечивает реализацию общепринятых в настоящее время целей экообразования (табл.1)

університетів дозволяє констатувати, що існує розрив між потенційними можливостями та реальним впровадженням заходів з міжнародного співробітництва. Отже виникає необхідність розвитку теорії та практики, а також всебічного вивчення існуючого досвіду з міжнародного співробітництва.

Метою статті є розкрити загальні підходи до реалізації концепції розвитку міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів України та охарактеризувати сучасні тенденції щодо визначення завдань, вибору форм та принципів міжнародної діяльності у європейському та світовому форматі.

Виклад основного матеріалу. Необхідно відмітити, що спроби надати вищій школі загальноєвропейський характер мали місце ще у середині минулого століття, коли у 1957 році було підписано Римську угоду. Згодом, ці ідеї набули розвитку у рішеннях Конференції міністрів освіти 1971 та 1976 років, в Маастрихтській угоді 1992 року. Протягом наступних років, завдяки впровадженням різноманітних програм Ради Європи, було розроблено загальні підходи до вирішення транснаціональних проблем вищої освіти. Перш за все, до них можна віднести розширення доступності вищої освіти, підвищення академічної мобільності, забезпечення мобільності на ринку праці, створення системи навчання протягом життя, зближення освітніх програм, систем та законодавчих норм у сфері освіти. З прийняттям у 1997 році Лісабонської конвенції, підписанням у 1998 році Сорбоннської декларації, а згодом, у 1999 р. – Болонської декларації, спостерігається поступова реалізація інтеграційних процесів у сфері вищої освіти країн Європи. Україна виступає одним із активних учасників цього процесу, про що свідчать висновки експертизи Ради Європи Законів України „Про освіту", „Про вищу освіту", Національної доктрини розвитку освіти, а також практики впровадження задекларованих норм [2].

Сучасні уявлення про зростання ролі університетів у забезпеченні соціального та економічного розвитку країн, зміцнення дружніх стосунків та взаємопорозуміння між ними, що сформульовано у Програмному документі Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з вищої освіти (9 жовтня 1998 року), Спільній декларації міністрів освіти Європи у Болоньї (19 червня 1999 року), повинні бути обов'язково враховані у концепції діяльності сучасного вищого навчального закладу, особливо у розрізі міжнародного співробітництва.

Міжнародне співробітництво не лише сприяє встановленню стратегічних партнерських зв'язків з вищими навчальними закладами за кордоном, а й надає можливість отримання позабюджетного фінансування від міжнародних фондів, програм та ініціатив, що діють в галузі освіти. Крім цього, необхідно враховувати і той факт, що рівень розвитку міжнародних відносин, участь у міжнародних освітніх проектах, доступність інформації про міжнародні програми та можливість участі в індивідуальних грантах студентів, аспірантів, адміністраторів та інших співробітників значно покращують конкурентноздатність сучасного ВНЗ. І

УДК 378.4(477):37.014.25

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА УКРАЇНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Подобєдова Тетяна Юріївна
кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з міжнародних зв'язків РВНЗ „Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта)

Постановка проблеми. Національні інтереси України вимагають її швидкого входження до світового співтовариства, однією із пріоритетних складових якого є культурно-освітня інтеграція. Активну участь у реалізації цього завдання мають взяти вищі навчальні заклади.

Активна міжнародна консолідація у сфері освіти та науки спрямована на приєднання до процесу створення єдиного європейського наукового й освітнього простору – зони „Європейської вищої освіти", у рамках якої освіта набуває прозорості, конкурентноздатності та стає порівнюваною. Європа визнає освіту та дослідження основою для побудови науково організованого суспільства (*knowledge-based society*), тому здатність університетів максимально використовувати можливості, які виникають у сфері міжнародного співробітництва, виявляється вирішальною для їхнього процвітання.

Стає очевидним, що сьогодні більш ніж коли-небудь зовнішні фактори визначають внутрішню політику сучасного вищого навчального закладу. Завтрашній день вимагає від університетів уміння приймати миттєві рішення, інтернаціоналізувати свою діяльність з врахуванням пануючих у світі тенденцій, витримувати напружену конкуренцію, створювати широку мережу співробітництва з зовнішніми організаціями, якісно і вчасно реагувати на виникаючі нові виклики та ефективно реалізовувати існуючі можливості.

Усе це дозволяє припустити, що попереду ще серйозні та глибокі зміни у сфері освіти і, насамперед, у вищій, що за свідченням багатьох вчених сьогодні стає локомотивом „суспільства, заснованого на знаннях". Не випадково, одна з останніх Доповідей Всесвітнього Банку так і називається: „Формування суспільства, заснованого на знаннях. Нові задачі вищої школи" [3].

Аналіз останніх досліджень. Проблеми міжнародної діяльності вищих навчальних закладів та вироблення підходів до формування концепції розвитку міжнародного співробітництва розглядають такі українські автори, як В.Г. Кремень, М.Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш , О.В. Співаковський, В.З. Грищак. На актуальності питань співробітництва університетів із зарубіжними організаціями, фондами, грантодавцями наголошують О.І. Шнирков, І.О. Мінгазутдінов, С.А. Шмельова. Не дивлячись на те, що за останнє десятиліття відбулися значні зміни у вищій школі, які спричинили реформування системи вищої освіти України у відповідності до міжнародних стандартів та норм, важливим сьогодні залишається розкриття тих можливостей, які дозволяють сучасному університету інтегруватись до світового освітнього простору.

Аналіз практики здійснення міжнародної діяльності українських

Таблица 1.

Цели Республиканской многоуровневой интегрированной программы по образованию, воспитанию и просвещению в области окружающей среды на 2006-2010 гг. для разных уровней образования [4]

Дошкольное образование	Формирование основ экологической культуры у детей путем передачи первоначальных знаний об окружающей среде и ее значении для человека в доступной и интересной для ребенка форме, воспитание любви к природе и осознание себя ее неотъемлемой частью, формирование экологического мышления, инициирование эмоционально-действенного участия в охране природной среды и правильного поведения в ней.
Начальное образование (1-4 кл.)	Становление у младших школьников научно-познавательного, эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде и к своему здоровью на основе единства чувственного и эмоционального познания природного и социального окружения человека.
Базовое образование (5-10 кл.)	Формирование системы научных знаний, взглядов и убеждений, обеспечивающих становление ответственного отношения подростков к окружающей среде во всех видах деятельности, формирование умений практической деятельности в природе.
Общее среднее образование	Обобщение знаний об окружающей среде в научную картину мира.
Внешкольное воспитание и обучение	Создание механизма устойчивого развития системы воспитания и образования в области окружающей среды, развитие экологической культуры детей и юношества, формирование ценностных экологических ориентаций, умений и навыков, опыта творческой экологически целесообразной деятельности и поведения в природе и социуме.
Профессионально-техническое и среднее специальное образование	Формирование профессионально значимых знаний о единстве природы и человека, путях гармонизации этого взаимодействия, воспитание экологической культуры, экологического сознания как внутреннего регулятора поведения в окружающей среде и в профессиональной деятельности.
Высшее образование	Подготовка специалистов, обладающих наряду с профессиональными знаниями интеллектуальным и культурным уровнем, знаниями, умениями и навыками в области охраны окружающей среды и устойчивого развития, способных применить полученные экологические знания в своей будущей профессиональной деятельности.
Послевузовское образование	Развитие научных подходов в интересах устойчивого социально-экономического развития общества.
Повышение квалификации и переподготовка в области окружающей среды	Получение знаний в области охраны окружающей среды и устойчивого развития, экологического права, управления природопользованием государственными служащими, руководителями промышленных предприятий и специалистами, разрабатывающими и принимающими решения; а также переориентация педагогических кадров всех уровней на экологизацию образовательных процессов.

В современном международном праве можно выделить устойчивую тенденцию признания и закрепления права граждан на благоприятную окружающую среду в качестве важнейшего естественного права человека. Ярким подтверждением этому является Конвенция о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды, подписанная 25 июня 1998 г. министрами по окружающей среде в датском

городе Орхус (Орхусская конвенция).

Орхусская конвенция указывает на необходимость содействия экологическому образованию со стороны как государственных органов, так и непосредственно самих учреждений образования, общественных организаций, неассоциированных граждан (понимаемых как «общественность») [1, с.93]. Орхусская Конвенция открывает для экологического образования новые горизонты. Отмечается необходимость более глубокого изучения взаимосвязей между проблемами окружающей среды, социальной сферы, экономики, безопасности. Необходимо более жестко учитывать экологические аспекты при формировании структур потребления, индивидуального поведения. Активное вовлечение основных групп населения, в том числе молодежи, рассматривается как один из факторов выработки современной экологической политики на глобальном и национальном уровне.

Участие общественных организаций (НПО) в принятии решений по вопросам, касающимся окружающей среды (в том числе по вопросам экологического образования), можно рассматривать как установившуюся концепцию международного права [5, с.30]. НПО имеют возможность быть более мобильными в определении содержания, методов и форм организации экологического образования, шире использовать передовой опыт и примеры хороших практик, способствовать их адаптации и распространению среди различных возрастных и социальных групп населения. Общественные объединения содействуют формированию высокого уровня экологической культуры всех групп населения, вовлечению граждан в проведение экологической деятельности, создание условий для популяризации и освоения основными группами населения экологических знаний, ценностей и навыков.

В Республике Беларусь действует Общественный координационный экологический совет при Министерстве природных ресурсов и охраны окружающей среды, в который входят представители 17 НПО. Совет является одной из форм участия общественности в обсуждении направлений экологической политики, например, реализации положений Орхусской конвенции, Плана мероприятий по выполнению Республикой Беларусь положений Конвенции ООН по борьбе с опустыниванием, о целесообразности присоединения Республики Беларусь к Киотскому протоколу Рамочной конвенции об изменении климата, а также Стокгольмской конвенции по стойким органическим загрязнителям (в настоящее время Республика Беларусь подписала данные конвенции).

Эколого-образовательные проекты и программы осуществляют ОО «Экоправо» (г. Минск), ОО «Охрана птиц Беларуси», эколого-краеведческое общественное объединение «Неруш» (г. Барановичи), БООО «Зеленый край» (г. Брест), ОО «Экопроект» (г. Минск), проводящее работу по популяризации энерго- и ресурсосбережения, Гомельская ассоциация детей и молодежи (АСДЕМО) и др. Экологические общественные объединения наравне со структурами формального образования – школами, средними специальными и высшими учебными заведениями,

Выводы. В статье рассмотрены основные противоречия, трудности и направления подготовки будущего учителя к осуществлению историко-краеведческой работы в общеобразовательной школе. При условии выполнения целенаправленной подготовки будущих учителей к формируемой готовности, можно достичь высоких результатов в области историко-краеведческого образования подрастающего поколения региона и в целом по стране.

Резюме

У статті розглянуті основні протиріччя, труднощі і напрямки підготовки майбутнього вчителя до здійснення історико-краєзнавчої роботи, приведена структурна модель готовності майбутніх вчителів до формування історико-краєзнавчих представлень у загальноосвітніх шкіл, що учаться, в умовах регіону (на прикладі Автономної Республіки Крим). Варіант реалізації даної підготовки приведений у програмі підготовки вчителів до здійснення краєзнавчої роботи.

Резюме

В статье рассмотрены основные противоречия, трудности и направления подготовки будущего учителя к осуществлению историко-краеведческой работы, приведена структурная модель готовности будущих учителей к формированию историко-краеведческих представлений у учащихся общеобразовательных школ в условиях региона (на примере Автономной Республики Крым). Вариант реализации данной подготовки приведён в программе подготовки учителей к осуществлению краеведческой работы.

Summary

In the article are considered main contradictions, difficulties and directions of preparing the future teacher to realization historian-particular region work, is brought structured model to readiness of the future teachers to histories to shaping historian-particular region of the presentations beside pupils of general schools in condition region (on the example of the autonomous Republic Crimea). The Variant to realization given preparation was provided in a program of preparing the teachers to realization particular region functioning.

Литература

1. Каткова Л.В., Николаева М.В. Современные подходы к профессиональной подготовке учителя начальных классов // Из первых рук. – 2004. – №12. – С. 1 -3.

2. Рекомендация Комитета Министров Государствам-членам по вопросам преподавания истории в Европе в 21 веке.

3. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. – М.: ВЛАДОС, 2002.

Подано до редакції 15.03.2006

			Программа работы музейного актива.
11	ПР	Составление плана краеведческой работы в школе на учебный год.	Сформировать у студентов комплексное представление о системе историко-краеведческой и воспитательной работы. Научить творчески применять знания и умения, полученные в институте.
12	СЕМ	Новые технологии в организации учебной и внеклассной краеведческой работы условиях общеобразовательной школы. Сотрудничество учителя с внешкольными учреждениями.	Осветить наиболее современные технологии историко-краеведческой работы. Раскрыть цели, формы и систему взаимоотношений учителя с внешкольными учреждениями. Работа учителя с детьми, имеющими особые варианты развития («трудные», одарённые дети).
13	СЕМ	Методика подготовки и проведения туристического похода и экскурсии. Их отличия и общие черты.	Раскрыть методику подготовки и проведения туристического похода и экскурсии. Классифицировать экскурсии и туристические походы по различным признакам. Их цели и задачи.
14	ЛК	Диагностика уровня усвоения историко-краеведческого материала учащимися. Подведение итогов учебно-воспитательного процесса. Виды контроля.	Приучать студентов к мысли, что учебно-воспитательная и краеведческая работа должна иметь результат на любом из этапов. Познакомить с методами диагностики.
15	КР	Контрольная работа по спецкурсу «Методика преподавания исторического краеведения».	Проверить уровень сформированности мотивации (аффективный компонент), уровень усвоения ЗУН, полученных в процессе изучения спецкурса «Методика преподавания исторического краеведения» (когнитивный компонент). Закрепить полученные в ходе спецкурса знания и умения и проверить их на практических заданиях (технологический компонент).
Итого:		*ЛК* *ПР* *СЕМ* *КР*	8 2 4 1
Всего:			15

учреждениями внешкольного образования – обеспечивают формирование экологической культуры, профессионализма будущих специалистов различных сфер деятельности. Экологические общественные объединения являются одной из форм социальной адаптации будущего специалиста.

Выводы. По нашему убеждению, содержанием современного экологического образования должно стать обучение стратегиям позитивных изменений, основанным на осознании каждым человеком своей сопричастности к возникновению экологических проблем и ответственности за состояние окружающей среды на локальном, национальном и глобальном уровнях. Реализация международно-правовых договоренностей, аккумулирующих опыт разных государств, способствует полноценному решению главной цели экологического образования – обеспечению устойчивого, экологически безопасного существования человека.

Резюме

Розглядається проблема змінювання змісту екологічної освіти у зв'язку з прийняттям міжнародно-правових домовленостей. Показано специфічні принципи міжнародного права, що впливають на зміни, роль державних органів, громадських організацій у реалізації програм екологічної освіти.

Резюме

Рассматривается проблема изменения содержания экологического образования в связи с принятием международно-правовых договоренностей. Показаны специфические принципы международного права, влияющие на изменения, роль государственных органов, общественных организаций в реализации программ экологического образования.

Summary

The problem of change of the contents of ecological education is considered in connection with acceptance of the international legal arrangements. The particular principles of the international laws influencing changes, role of state bodies, NGOs in realization of the programs of ecological education are exhibited.

Литература

1. Балашенко С.А., Лаевская Е.В., Макарова Т.И. Право на благоприятную окружающую среду (как ее защитить?): Практ.пособие. – Мн., 2000. – 160 с.

2. Калиниченко П.А. Международное экологическое право // Глобалистика: Энциклопедия. – М., 2003. – С. 565.

3. Концепция образования в области окружающей среды. Республиканская программа совершенствования образования в области окружающей среды. – Мн.: НИО, 2001. – 52 с.

4. О проекте постановления Совета Министров Республики Беларусь «О Республиканской многоуровневой интегрированной программе по образованию, воспитанию и просвещению в области окружающей среды на 2006-2010 гг.» // Письмо Министерства природных ресурсов и охраны окружающей среды Республики Беларусь, 30 сентября 2005 г., №03-03/2284.

5. Органы власти по окружающей среде и экологические общественные организации: на пути к сотрудничеству (сравнительный обзор) / Под ред. Е. Ендроска. – Вроцлав, 2001. – 214 с.

Подано до редакції 15.02.2006

УДК 159.954

ПРОСТРАНСТВЕННОЕ ВООБРАЖЕНИЕ И ОБРАЗНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Ткаченко В.П., доктор технических наук, профессор
Корнеева А.Н., старший научный сотрудник
Восточноукраинский национальный университет им. В. Даля (г. Луганск)

Постановка проблемы. Способность человека к переработке графической информации является одним из показателей его умственного развития. По тому, насколько готов человек к решению пространственных задач графическими методами, можно определить степень его общей и политехнической образованности. Необходимость усовершенствования графического образования в целом диктуется не только современными требованиями производства, но и ролью графики в развитии технического мышления и познавательных способностей студентов.

Анализ последних исследований. Психолого-педагогические аспекты графической подготовки студентов исследовались В. Ананьевым, А. Галкиным, Э. Кабановым-Меллером, Н. Линьковым, Б. Ломовым, Л.Румянцевым, В. Скакуном, Ю. Трофимовым, А. Умронходжаевым, И. Якиманской и др. Вопросы практического использования графических знаний при изучении предметов общеобразовательного и общетехнического циклов рассматривались в работах Н. Виноградова, Л. Государского, Л. Левенберга, С. Ковалева, М. Макарова, В. Михайленко, Л. Резникова и др. Отдельными аспектами усовершенствования графической подготовки посвящены труды С. Дембинского, В. Космина, Ж. Куликовой, В. Кузменко, Г. Печеркина, Н. Преображенской, Н. Севастопольского, В. Ткаченко и др.

Цель статьи. В данной статье мы предполагаем отразить связь наглядного моделирования и развития пространственного мышления студентов при изучении курса начертательной геометрии.

Изложение основного материала. Решение всех, даже очень сложных задач начертательной геометрии основано на аксиомах, т.е. положениях, не требующих доказательств, являющихся структурной основой курса. Несмотря на их простоту и бесспорность, при недостаточно развитом пространственном воображении их усвоение в начале изучения курса часто бывает затруднено. Развитию пространственного воображения студентов, начинающегося с усвоения аксиом, помогает использование моделей [1-4].

Создание наглядных моделей процессов или объектов – одна из важнейших функций воображения. Под моделью понимается такая система, которая, отображая объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает достоверную информацию об объекте и его свойствах. Модели можно разделить на мысленные (воображаемые) и изображаемые (графические) [9].

Под воображаемой моделью понимается результат мыслительной деятельности, в котором воедино слиты такие процессы, как чувственный

			мотивацию у студентов к краеведческой работе в общеобразовательной школе.
4	ЛК	Методика проведения занятий из раздела «Наш край в эпоху первобытнообщинного строя»	Познакомить студентов с основными методами, приёмами, средствами и формами работы с учащимися разных возрастных категорий при знакомстве их с разделом.
5	ЛК	Методика проведения занятий из раздела «Наш край в эпоху Античности»	Познакомить студентов с основными методами, приёмами, средствами и формами работы с учащимися разных возрастных категорий при знакомстве их с разделом.
6	ЛК	Методика проведения занятий из раздела «Крым в эпоху Средневековья»	Познакомить студентов с основными методами, приёмами, средствами и формами работы с учащимися разных возрастных категорий при знакомстве их с разделом.
7	ЛК	Методика проведения занятий из раздела «Крым в Новое время»	Познакомить студентов с основными методами, приёмами, средствами и формами работы с учащимися разных возрастных категорий при знакомстве их с разделом.
8	ЛК	Методика проведения занятий из раздела «Крым в Новейшей истории»	Познакомить студентов с основными методами, приёмами, средствами и формами работы с учащимися разных возрастных категорий при знакомстве их с разделом.
9	ЛК	Сотрудничество учителя с классными руководителями, руководителями школьных секций и кружков, администрацией. Организация работы кружка исторического краеведения.	Раскрыть цели, формы и систему взаимоотношений учителя с руководителями кружков, учителями и администрацией. Помочь переносить теоретические знания на решение практических задач. Психологически и методически подготовить студентов к решению некоторых проблем, возникающих при работе в школе.
10	СЕМ	Школьное музееведение. Создание историко-краеведческого музея как форма работы с учащимися.	Цель и задачи школьного музееведения. Раскрыть методику работы над созданием школьного историко-краеведческого музея.

изучении спецкурса «Методика преподавания исторического краеведения». При успешной реализации всех элементов приведённой модели по окончании спецкурса выходит студент, подготовленный к историко-краеведческой работе на столько, на сколько позволяют условия подготовки студентов педагогических вузов.

Мы предлагаем программу спецкурса «Методика преподавания исторического краеведения» для студентов 4 – 5 курсов гуманитарных специальностей (например, учителей начальных классов).

План спецкурса «Методика преподавания исторического краеведения» для студентов 4-5 курсов гуманитарных специальностей

Цель: сформировать у будущих учителей мотивацию к осуществлению краеведческой работы в школе; закреплять и расширять знания о родном крае (на примере АРК) через разнообразные формы работы со студентами; углублять знания студентов о различных методах и приёмах, а также средствах краеведческой работы в школах Украины и зарубежья, осуществлять практическое подкрепление теоретических знаний в процессе подготовки учителей к формированию краеведческих представлений у учащихся общеобразовательных школ в учебное и внеурочное время.

*Условные обозначения:*ЛК – лекция; ПР - практическая работа; СЕМ – семинар; КР - контрольная работа

№ п/п	Форма занятия	Тема	Цель
1	ЛК	Вводная лекция. Краеведческая работа в школе. Виды краеведения. Историческое краеведение – средство формирования патриотических чувств у учащихся общеобразовательных школ. Его цель, методы, категориальный аппарат.	Познакомить студентов с целью, задачами, категориальным аппаратом спецкурса. Создать мотивации к формированию краеведческих представлений у учащихся общеобразовательных школ.
2	СЕМ	История возникновения школьного краеведения. Школьное историческое краеведение на современном этапе развития. Нормативные документы, регулирующие учебно-воспитательный процесс в школе.	Актуализировать и дополнить знания студентов об этапах развития школьного исторического краеведения. Определить нормативную базу, регулирующую историко-краеведческую работу в школе.
3	ПР	Формы и методы работы учителя истории по формированию краеведческих представлений у учащихся общеобразовательных школ.	Раскрыть основные формы и методы работы по формированию краеведческих представлений у учащихся. Продолжать формировать

образ воображения, научная абстракция, обобщение, анализ и синтез. Воображаемые модели обладают некоторыми общими свойствами. Сюда относятся такие свойства, как преобразование образа в наглядном плане, формирование образа, который частично или полностью не наблюдаем и соответствует задачам моделирования.

Форма связи между моделями и объектом зависит от задач моделирования. Существуют две основные задачи моделирования: продуктивная и репродуктивная. Продуктивная задача связана с разработкой и созданием нового объекта и характеризуется следующей цепочкой связей: воображаемая модель – графическая модель – объект (рис.1а). Репродуктивная задача посвящена созданию изображения (чертежа) уже существующего объекта и имеет следующую цепочку связей: объект – воображаемая модель – графическая модель (рис.1б).

В принципе, воображаемая модель может быть непосредственным прототипом объекта, но в сегодняшних условиях развития техники и производства ни один, даже опытный образец даже очень простого объекта (изделия) не обходится без конструкторской документации, т.е. создания графической модели объекта. В свою очередь, существующий объект может послужить прототипом для преобразования воображаемой модели и создания графической модели (конструкторской документации) преобразованного объекта. Таким образом, воображаемая модель, являющаяся результатом воображения, присутствует при решении как продуктивных, так и репродуктивных задач моделирования.

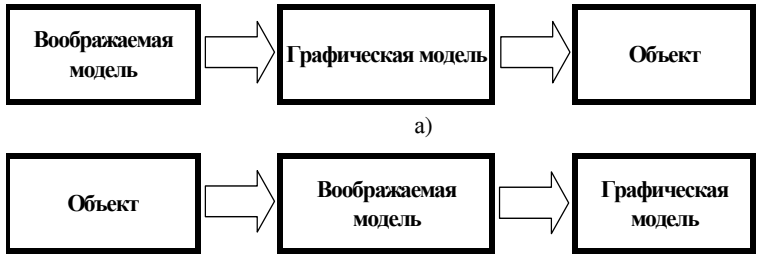

Рис.1. Схемы взаимосвязей объекта, воображаемой и графической моделей при различных задачах моделирования: а) – продуктивная задача; б) – репродуктивная задача.

Графические модели (изображения, рисунки, чертежи, конструкторская документация) широко используются для реализации воображаемых моделей в наглядном представлении, обеспечения их общедоступности, коммуникабельности, внешнего выражения в той форме, в какой она существует для индивида. Иногда для наглядного представления воображаемой модели используются языковые средства, т.е. словесное описание содержания и свойств объекта. В практике производства этот вид наглядного представления воображаемых моделей используется довольно редко, однако, включается в учебные программы

курса «Начертательная геометрия и инженерная графика» как упражнение под названием «Построение проекций геометрического тела по описанию» и является эффективным для развития и контроля уровня пространственного воображения студентов.

Воображаемые модели широко используются в познавательной деятельности человека, позволяя моделировать и исследовать многие природные процессы. Кроме того, они удовлетворяют внутренние психологические потребности человека в том, чтобы наглядная картина объекта постоянно находилась пред его мысленным взором. Наглядные модели расширяют и обогащают отвлеченную мысль, придавая ей силу конкретности, связывая ее с эмпирическим фундаментом знаний. Воображаемые модели – важная форма научно-исследовательского творческого мышления и эффективное средство получения новых знаний о мире. Вместе с другими формами мышления она обеспечивает наиболее адекватное отражение реального мира [5].

Объекты исследования начертательной геометрии являются специфическими и, как правило, не могут быть представлены для наблюдения в натуральном виде, например, точка, прямая, плоскость и др. [6-8]. Поэтому на лекциях или практических занятиях они заменяются физическими моделями. Точка может быть представлена шариком или кусочком мела; прямая – тонким стержнем, ровным куском проволоки, карандашом или авторучкой; плоскость – листом оргстекла или картона. При этом демонстрация физической модели сопровождается словесным описанием, которое по-сути является словесной моделью объекта. Соединение физической и словесной моделей, как правило, осуществляется предложением «… представим себе …». Этими словами преподаватель пытается включить пространственное воображение студента, заставить создать воображаемую модель объекта для последующей манипуляции с ней и построения графической модели. Это самый важный момент в процессе усвоения курса. Схема процесса моделирования при этом будет представлять такую последовательность: физическая модель + словесное описание – воображаемая модель – графическая модель (рис.2).

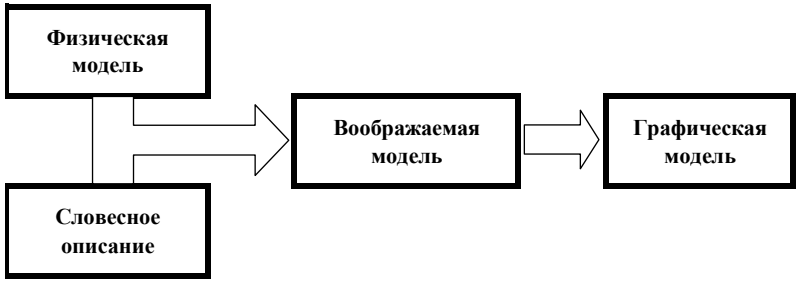

Рис.2. Схема процесса создания графической модели объекта по его физической модели (прямая задача)

Создание графических моделей объектов по их физическим моделям будем называть прямой задачей начертательной геометрии. Обратная

5. Искусство народов, населяющих родной край.

Блок практических знаний и умений направлен на внедрение:

1. Методики учебной и внеклассной краеведческой работы.
2. Методики проведения экскурсии и похода выходного дня.
3. Методики организации и работы школьного музея истории родного края.

Первые два блока должны формироваться на протяжении всего обучения в вузе, а блок практических знаний и умений на 4 (5) курсе обучения в рамках спецкурса «Методика преподавания исторического краеведения».

Данные положения отражены в рис. 1.

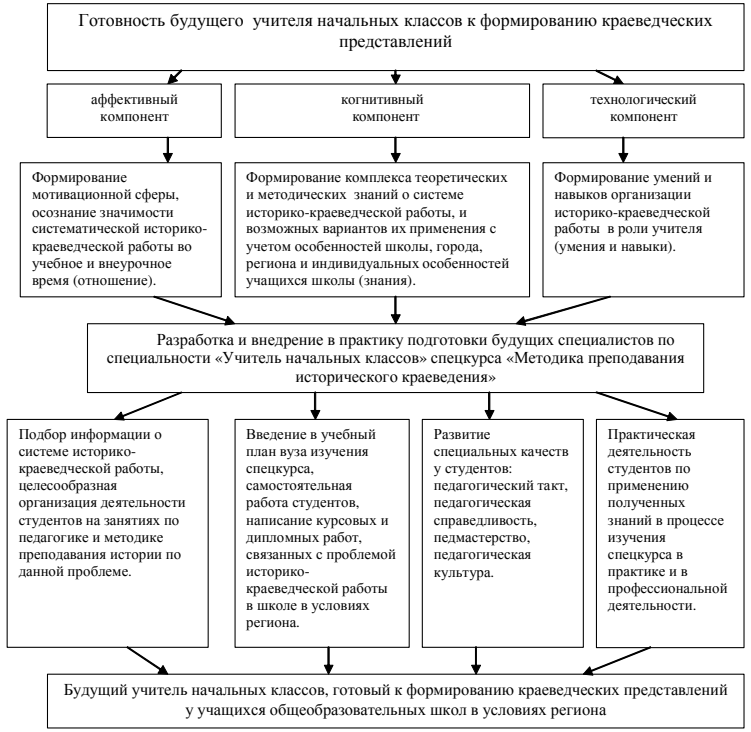

Рис.1. Структурная модель готовности будущих учителей начальных классов к формированию краеведческих представлений у учащихся общеобразовательных школ в условиях региона

В рис.1 отражены основные компоненты готовности студентов к историко-краеведческой работе: аффективный, когнитивный и технологический. Формирование этих компонентов возможно при

связанных с методикой подготовки учителя, и нерешенностью важнейших проблем практики краеведческой работы в школе, профессиональной подготовки учителей, повышения их квалификации в данной области;

– индивидуальными тенденциями личностно-профессионального развития учителей и отсутствием в системе высшего педагогического образования адекватных моделей и технологий историко-краеведческого обучения;

– направленностью высшего педагогического образования на повышение «научности» на основе знаниевой парадигмы, обогащение его новыми дисциплинами и пониманием того, что подготовку учителя в условиях вариативности содержания исторического образования нельзя обеспечить путем простого информационного насыщения;

– объективными, все возрастающими требованиями школы к личности учителя и отсутствием целостной программы его личностно-профессионального развития и психолого-педагогической и методической подготовки к формированию краеведческих представлений у учащихся в условиях региона.

Таким образом, обозначим основные «слабые» места в профессиональной подготовке учителей к формированию краеведческих представлений у учащихся:

– формирование устойчивой мотивации у студентов к работе в школе, в т.ч. к краеведческой работе в условиях региона;

– отсутствие разнообразных форм работы со студентами;

– необходимость формирования когнитивного компонента и оказание помощи со стороны не только преподавателей вуза, но и музейных работников, опытных учителей в школе и др.;

– актуальность психолого-педагогической поддержки при выходе студентов на практику, что позволит повысить уровень их личностно-профессионального развития;

– закрепление полученных знаний у студентов через научно-исследовательскую деятельность, а также межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса;

Важно помнить, что «любое полноценное объяснение многогранно и всецело зависит от двух факторов: уровня знаний и владения методами объяснения» [3, с.5]. В связи с этим подготовка учителей к формированию краеведческих представлений у школьников должна включать три блока: мотивационный блок, блок теоретических знаний и блок практических знаний и умений.

Мотивационный блок включает диагностику и коррекцию уровня сформированности мотивации у студентов к историко-краеведческой работе в общеобразовательной школе.

Блок теоретических знаний включает следующие разделы:

1. Археология родного края.
2. История родного края.
3. Этнография родного края.
4. Традиции и праздники народов, населяющих родной край.

задача заключается в создании воображаемых моделей по их графическим моделям. Схема моделирования при обратной задаче наиболее проста: графическая модель – воображаемая модель – воображаемые преобразования – преобразованная графическая модель (рис.3).

Основными мыслительными задачами, которые студенту приходится решать при изучении курса начертательной геометрии, являются:

- мысленное представление положения точки в системе координатных плоскостей *П1-П2-П3* (темы: «Метод проекций», «Проекции точки», «Октанты пространства»);

- мысленное создание образа геометрической фигуры по ее проекциям (темы: «Метод проекций», «Проекции отрезков и прямых», «Проекции плоскостей», «Проекции поверхностей»);

- построение проекций геометрических тел по физической модели (тема: «Построение геометрического тела по описанию»);

- построение проекций геометрической фигуры по ее словесному описанию (тема: «Построение геометрического тела по описанию»).

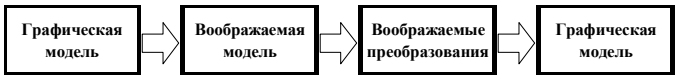

Рис.3. Схема процесса преобразования графической модели объекта (обратная задача)

Воображение человека включается по мере необходимости решения различных задач и может помочь решать задачи, не производя действия над практическими вещами, а только манипулируя в сознании их образами. Например, решая задачу расстановки тяжелых и крупногабаритных предметов мебели в комнате, человек сначала мысленно, в своем воображении, представляет картину расстановки, и только потом, решив, что она оптимальна, предпринимает соответствующие практические действия. Воображение, как машина времени, помогает человеку перенестись во времени в прошлое или будущее, проигрывая в уме соответствующие ситуации, анализируя уже совершенные или только планируемые поступки. В качестве примера планирования деятельности с участием воображения можно взять размышления шахматиста над очередным ходом. Опытный шахматист может спланировать развитие партии на несколько шагов вперед, причем хорошо представляет ее в своем воображении, прежде чем принять окончательное решение.

Не менее важна роль воображения в управлении актуальной деятельностью человека, то есть деятельностью, которой он занят в данный момент. Дело в том, что планирование человеком любой целенаправленной деятельности всегда несколько опережает происходящие в ней реальные события, если, конечно, это сознательно управляемая деятельность. Всякий очередной свой шаг в этой деятельности человек должен соотносить с ее целью, то есть представлять себе, приблизится он или, напротив, удалится от соответствующей цели, предприняв очередное действие. Развитое воображение необходимо бизнесмену при принятии рискованных финансовых решений, политику, прогнозирующему общественный

резонанс своих выступлений, ученому, инженеру, спортсмену, любому человеку, всем, кто в своей деятельности должен мысленно представлять последствия своих поступков и возможные варианты развития событий. Словом, воображение является одним из жизненно важных качеств человека. Проверку уровня развития такой способности часто включают в процедуры профессионального отбора при трудоустройстве. Воображение значимо для человека в личностном плане. Людей, которые во взрослом возрасте сохранили яркое воображение, мы привычно зачисляем в разряд творческих, талантливых, а при очень высоком уровне воображения – гениальных. Следует признать тот факт, что способность человека к графической деятельности является одним из показателей его умственного развития. А по тому, насколько готов человек к решению пространственной задачи графическими методами, можно определить степень его общей и политехнической образованности. Поэтому графическая подготовка должна стать неотъемлемым элементом общеобразовательной подготовки. Графический язык не имеет межнациональных и международных границ. Он одинаково понятен людям, независимо от того, на каком языке они разговаривают. Графический язык намного легче приспособить для обработки на компьютере. Любая графическая информация сравнительно со словесной отличается большей конкретностью, выразительностью и лаконичностью.

Начертательная геометрия и стандарты технического черчения являются теоретической основой дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика», которая относится к дисциплинам общеинженерной подготовки специалистов по ряду специальностей. Изучение начертательной геометрии и инженерной графики студентами начинается практически с нуля, и первой задачей курса является развитие пространственного воображения как средства познания окружающего мира. Пространственное воображение позволяет студенту на графическом изображении (чертеже), часто представляющемся, на первый взгляд, в виде абстрактной системы линий, «видеть» реальный пространственный образ, связать его с реальным объектом окружающей действительности. Пространственное воображение как основа графической культуры дает человеку возможность прогнозировать, планировать и корректировать свои действия, строить процесс деятельности в образах, а потом уже воплощать его в реальные действия или процессы. Умение создавать в воображении образы объектов действительности и оперировать ими является характерной особенностью интеллекта человека, а развитие пространственного воображения в определенной мере может оказывать содействие его интеллектуальному развитию.

Ключевым моментом в проблеме развития пространственного воображения является создание в сознании соответствия изображения (чертежа) и реального объекта, т.е. построение воображаемой модели. Учитывая то, что обучение студентов основано в основном на вербально-логическом, понятийном мышлении, эффективность этого процесса зависит от наглядности представления учебного материала. Чем более

гуманитаризация образовательного процесса; усиление роли творчества и личностного подхода в обучении и воспитании детей; повышение интенсивности обучения; интеграция и дифференциация учебных курсов. Направленность системы образования на развитие гражданина и патриота Украины определяет социальный заказ на знание не только истории страны, но и истории родного края, малой родины. К сожалению, налицо противоречие между потребностью историко-краеведческой работы в общеобразовательных школах и отсутствием целенаправленной подготовки учителей к данной работе.

Цель статьи – анализ основных направлений подготовки будущих учителей к формированию краеведческих представлений у учащихся.

Анализ последних исследований. Анализ результатов Венской (1993 г.) и Страсбургской (1997 г.) встреч на высшем уровне, в ходе которых Главы государств и Правительств Государств-членов Совета Европы «посчитали необходимым усилить взаимное понимание и доверие между народами, в частности, путём принятия программ преподавания истории и краеведения, направленных на устранение предрассудков и усиление взаимного положительного влияния друг на друга различных стран, религий и идей в историческом развитии Европы» [2, с.5], можно считать, что преподавание краеведения и подготовка учителей к его преподаванию – актуальные вопросы в педагогической науке и методологии образовательного процесса в современном мире.

Согласно Приложению к Рекомендации Rec (2001) 15 «преподавание истории и связанных с ней наук в демократической Европе должно занять основное место в воспитании активных и сознательных граждан, а также в развитии уважения к всевозможным различиям, основанного на восприятии национальной принадлежности и принципов терпимости» [2, с.8]. Преподавание истории и краеведения должно включать развитие восприятия поиска и любознательности.

Однако если учитель не будет обладать знаниями, умениями и навыками, адекватными поставленным целям, то вряд ли он сможет научить и воспитать полноценного гражданина. В обучении студентов методике преподавания исторического краеведения важно достичь прогресса в толерантном подходе будущих учителей к обучению и воспитанию детей через развитие индивидуальных способностей учащихся, внедрение новейших информационных технологий в образовательный процесс и организацию тесной связи обучения студентов с выходом на практическое применение теоретических знаний [1].

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день остро встаёт вопрос о не только необходимости ведения историко-краеведческой работы в общеобразовательной школе, но и в целенаправленной методической подготовке будущих учителей к краеведческой работе в общеобразовательной школе.

Изложение основного материала. На современном этапе развития высшей школы выделяются следующие противоречия между:

– наличием большого количества теоретических исследований,

perception, consists in creation visual spatial image at analysis of the flat scenes.

The spatial imagination is of special importance for future engineer, as facility of the reading the drawings and schematic conditional indications. The special place amongst demonstrative forms of the presentation of the scholastic material of the course to descriptive geometry and engineering graphs is conducted stereoscopic scenes. The stereoscopic models occupy the intermediate position between real object or its physical model and drawing. Using same facility, as on drawing, stereoscopic projections possess the high clarity, creating illusion of the volume of the real object.

The problem of the teacher in scholastic process is a mobilization on occupation of the spatial imagination of the student, maintenance it in active condition, without interruption of the logic of the imaginative transformations. It is required development reliable and efficient methods of the provision intercoupling the lecturer with auditorium, which realized operative checking to mental activity, connected with creation and transformations imaginative spatial image.

Литература

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, личность, воображение. – М.: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: Модэк, 1996. – 212 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 536 с.
3. Гільбух Ю.З. Темперамент, пізнавальні здібності школяра. – К.: Інститут психології АПН України, 1993. – 292 с.
4. Дубравська Д.М. Основи психології: Навч. посіб. – Львів: Світ, 2001. – 280 с.
5. Ж.-П. Сартр. Воображаемое: феноменологическая психология воображения. – С-Пб.: Наука, 2001. – 320 с.
6. Микитина Г.И. Некоторые приемы развития пространственного мышления у студентов педвузов // Математика в школе. – 1993. – № 5. – С.53-56.
7. Микитина Г.И. О развитии пространственного мышления студентов // Математика в школе. – 1995. – № 4. – С.32 – 35.
8. Цукарь А.Я. Развитие пространственного воображения. Задания для учащихся. – СПб.: Изд-во СОЮЗ, 2000. – 114 с.
9. Цукарь А.Я. Упражнения на развитие пространственного воображения // Математика в шк. – 2000. – № 9. – С.14-18.

Подано до редакції 15.03.2006

УДК 908:93/94:371.32

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ

Пирожкова Алена Олеговна
аспирант кафедры педагогики
РВУЗ „Крымский гуманитарный университет" (г. Ялта)

Постановка проблемы. Присоединение Украины к Европейскому образовательному пространству, современные интеграционные процессы определяют основные приоритеты в развитии современного высшего образования, которые предусматривают сохранение национальных особенностей образовательной системы каждой страны на новом уровне. В системе подготовки педагогических кадров учитываются приоритеты и основные тенденции современного образования в общеобразовательной школе: индивидуализация и дифференциация образования; гуманизация и

абстрактна информация, подлежащая усвоению, тем больше требуется опоры на наглядные формы ее отображения: схемы, диаграммы, объемные изображения.

Особое место среди наглядных форм представления учебного материала курса начертательной геометрии и инженерной графики отводится стереоскопическим изображениям. Стереоскопические модели занимают промежуточное положение между реальным объектом или его физической моделью и чертежом. Используя те же изобразительные средства, что и на чертежах, стереоскопические проекции обладают значительно более высокой наглядностью, благодаря чему позволяют в определенных условиях создать полную иллюзию объемности реального объекта.

Одно из определений воображения характеризует его, как процесс создания нового образа на базе прошлого опыта. Пространственное воображение развивается у детей в первые годы их жизни, оно связано с опытом восприятия обычных для нас объектов окружающего мира. Даже в самом раннем детском возрасте ребенок успешно узнает их по изображениям на кубиках, в книгах, на экране телевизора. Трудности, с которыми встречается студент при изучении начертательной геометрии, связаны с тем, что у него нет опыта схематизации, наблюдения и распознавания абстрактных образов. Многими исследованиями доказана возможность развития пространственного воображения не только в детском возрасте, но и у студентов, и у людей более старшего возраста. При этом происходящее с возрастом снижение уровня фантазий компенсируется более богатым жизненным опытом, более высоким уровнем вербально-логического и понятийного мышления, вследствие чего способность к развитию пространственного воображения с возрастом снижается незначительно. Сам процесс развития пространственного воображения способствует оптимальному и интенсивному развитию таких психических функций, как память, мышление, восприятие, внимание, которые являются обязательными для успешного обучения студента. Иногда студенту трудно представить себе в пространстве объект, изображенный в проекциях, но это не говорит о низком уровне развития его пространственного воображения, а значит лишь то, что он не имеет достаточного опыта работы с такого вида объектами, поэтому не может их распознать. Процесс распознавания пространственных образов можно сравнить с работой компьютерной программы по обработке сканированных текстов (Optical Character Recognition – OCR), например, ABBYY Fine Reader, которая может работать в двух режимах: в режиме изображения (рисунок, фото) и в режиме текста. Режим изображения наиболее прост и представляет собой простое копирование, при котором программа выполняет функцию ксерокса. Такой режим можно сравнить со студентом с очень низким уровнем пространственного воображения, который воспринимает чертеж (плоское изображение) как абстрактную систему линий, не «распознавая» ее содержания, т.е. реального объекта. В режиме текста программа производит анализ изображения, сравнивая отдельные

его фрагменты с имеющимися в библиотеке (в памяти) буквами и другими текстовыми знаками и распознает их. Поведение программы при этом похоже на распознавание студентом образов реального объекта по его проекциям, что возможно только при определенном уровне пространственного воображения.

Если математика считается гимнастикой для ума, как средства познания точных наук, то начертательная геометрия благодаря своей возможности развивать пространственное воображение может считаться гимнастикой для ума, как средства занятия творчеством.

Выводы. Приведенные выше результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

Способность человека к переработке графической информации посредством образного моделирования, создания и трансформации воображаемых моделей является одним из показателей его умственного развития.

Создание воображаемых моделей объектов или процессов – одна из важнейших функций воображения. Пространственное воображение, являясь одним из видов воображения, связанных со зрительным восприятием, состоит в создании зрительных пространственных образов при анализе плоских изображений. Благодаря пространственному воображению, человек способен представлять объемными не только реальные объекты, но и плоские их изображения на фотографиях, картинах, киноэкране, экране телевизора.

Пространственное воображение имеет особое значение для будущего инженера, как средство чтения чертежей и схематических условных обозначений. Особое место среди наглядных форм представления учебного материала курса начертательной геометрии и инженерной графики отводится стереоскопическим изображениям. Стереоскопические модели занимают промежуточное положение между реальным объектом или его физической моделью и чертежом. Используя те же изобразительные средства, что и на чертежах, стереоскопические проекции обладают высокой наглядностью, создавая иллюзию объемности реального объекта.

Задачей преподавателя в учебном процессе является мобилизация на занятии пространственного воображения студента, поддержание его в активном состоянии, без прерывания логики мысленных преобразований. Требуется разработка надежных и эффективных методов обеспечения взаимосвязи лектора с аудиторией, которые осуществляли бы оперативный контроль мыслительной деятельности, связанной с созданием и преобразованиями воображаемых пространственных образов.

Резюме

Здатність людини до переробки графічної інформації за допомогою образного моделювання, створення і трансформації уявлюваних моделей, є одним з показників його розумового розвитку. Створення уявлюваних моделей об'єктів або процесів – одна з найважливіших функцій уяви. Просторова уява, як один з видів уяви, зв'язаних із зоровим сприйняттям, являє собою створення зорових просторових образів при аналізі плоских

зображень.

Просторова уява має особливе значення для майбутнього інженера, як засіб читання креслеників і схематичних умовних позначок. Особливе місце серед наочних форм подання навчального матеріалу курсу нарисної геометрії і інженерної графіки приділяється стереоскопічним зображенням. Стереоскопічні моделі займають проміжне положення між реальним об'єктом або його фізичною моделлю і кресленником. Використовуючи ті ж образотворчі засоби, що й на кресленнях, стереоскопічні проекції мають високу наочність, створюючи ілюзію об'ємності реального об'єкту.

Завданням викладача в навчальному процесі є мобілізація на занятті просторової уяви студента, підтримка його в активному стані, без переривання логіки уявних перетворень. Потрібна розробка надійних і ефективних методів забезпечення взаємозв'язку лектора з аудиторією, які здійснювали б оперативний контроль розумової діяльності, пов'язаної зі створенням і перетвореннями уявлюваних просторових образів.

Резюме

Способность человека к переработке графической информации посредством образного моделирования, создания и трансформации воображаемых моделей является одним из показателей его умственного развития. Создание воображаемых моделей объектов или процессов – одна из важнейших функций воображения. Пространственное воображение, являясь одним из видов воображения, связанных со зрительным восприятием, состоит в создании зрительных пространственных образов при анализе плоских изображений.

Пространственное воображение имеет особое значение для будущего инженера как средство чтения чертежей и схематических условных обозначений. Особое место среди наглядных форм представления учебного материала курса начертательной геометрии и инженерной графики отводится стереоскопическим изображениям. Стереоскопические модели занимают промежуточное положение между реальным объектом или его физической моделью и чертежом. Используя те же изобразительные средства, что и на чертежах, стереоскопические проекции обладают высокой наглядностью, создавая иллюзию объемности реального объекта.

Задачей преподавателя в учебном процессе является мобилизация на занятии пространственного воображения студента, поддержание его в активном состоянии, без прерывания логики мысленных преобразований. Требуется разработка надежных и эффективных методов обеспечения взаимосвязи лектора с аудиторией, которые осуществляли бы оперативный контроль мыслительной деятельности, связанной с созданием и преобразованиями воображаемых пространственных образов.

Summary

The ability of the person to conversion of graphic information by means of figurative modeling, creation and transformations of the imaginative models, is one of the factors its mental development. Making the imaginative models object or processes - one of the most important imagination function. The spatial imagination, being one of the type imagination, connected with visual