МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
КРИМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск п'ятий

Київ
«Педагогічна преса»
2003

ББК: 74.04 М43
П 78

Рекомендовано вченою радою Кримського державного гуманітарного інституту
від 29 серпня 2003 року (протокол № 1)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.5. – К.: Пед.преса, 2003. – 328 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

ISBN 966-7320-39-1 **ББК 74.04 М43**

© Кримський державний гуманітарний інститут, 2003 р.

УДК: 379.821

ПРО СУЧАСНІ АНТРОПОПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ТА КУЛЬТУРНО-СОЦІАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Аносов Іван Павлович,
кандидат біологічних наук, професор, ректор,
Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Якщо розглядати соціум як сукупність індивідуумів (в людському соціумі – людських індивідуумів), об'єднаних певною ціллю сумісного проживання і які мають спільність інтересів, традицій, культурних цінностей, можна говорити, що культурний рівень соціуму в значній мірі визначає рівень його розвитку. Для того, щоб ця теза була цілком зрозумілою, необхідно перш за все уточнити саме визначення культури. Культура як закономірне явище життя соціуму буде розглянуте нами з двох позицій. По-перше, з позицій природничо-наукової соціології, як найбільш знайомого і звичного для нас розуміння, і по-друге - з позиції енерго-інформаційного в природі і суспільстві, як його оригінального трактування, розкриваючого деякі нові аспекти цього явища. Культуру з позиції природничо-наукової соціології - це система життя індивідууму, або соціуму, яка історично склалась і оформилась в специфічну, відмінну від інших форм, яка може слугувати її відрізнювальним ознакам. Культуру з позиції антропології слід розглядати як загальну енерго-інформаційну оболонку, свого роду матрицю, в середині якої розвивається свідомість індивідууму, або соціуму. Це ніби тонкоматеріальний материнський організм, в якому визріває та або інша душевно-духовна субстанція (індивідуум соціум). Те, що розглядається в смислі культури в природничо-науковій соціології - суть її фізично-матеріальний прояв, тобто кінцева реалізація енерго-інформаційних ініціацій тонкоматеріального енерго-інформаційного культурного організму.

Одним з найважливішим компонентів цього організму є знання, як сукупність накопленої в результаті життєвого досвіду інформації про оточуючий індивідуум або соціум реальність. Знання також слід розглядати як найважливіший аспект культури. Сутність оснащеності і володіння знанням є одним з основних критеріїв культурного розвитку. Його рівень напряму залежить від того, якими знаннями володіють окремі індивідууми і соціум в цілому. Це визначає стан сукупної свідомості соціуму.

Робота виконана згідно загального плану науково-дослідної роботи Мелітопольського педагогічного університету та практичних завдань зі створення атмосфери в навчально-виховному закладі, яка забезпечувала б гармонійне поєднання фізичної, розумової і моральної складової розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки питанням розгляду антропопедагогічних аспектів та культурно-соціальних тенденцій соціальних тенденцій суспільного розвитку присвячені публікації В. Андрущенка, Б. Бім-Бада, А. Бойко, І. Вільш, Д. Дубровського, М. Євтуха, І. Зязюна, С. Клепко, С. Кулешова, А. Нікішенкова, М. Окси, С. Родзявічуса, Л. Рахлевської, Л. Сіднєва, Т. Троїцької, Ю. Федорова, К. Хіттена та ін. Разом з

тим, розгляд публікацій вищезазначених авторів вказує на недостатній рівень розглядуваної проблеми з позиції розвитку культурно-соціальних тенденцій та аналізу окремих вузлових аспектів педагогічної антропології, залишається нерозв'язаною і потребує наукового обґрунтування.

Формулювання цілей статті. Швидкі темпи й величезні зміни у науці, техніці й технологіях стимулюють соціально-економічні зміни і водночас зміни освіти. Адже змінюється характер праці, її технічний рівень і культура, а отже, й вимоги до працівників. З'являються нові професії, що вимагають вищої кваліфікації та вищого інтелектуального рівня. Підвищуються і вимоги до існуючих зараз професій: попит на ринку праці є переважно на тих, хто здатний розв'язувати складні проблеми. У різноманітних професійних ситуаціях працівники дедалі частіше зустрічаються з необхідністю самостійно приймати й реалізовувати комплексні рішення. Це вимагає від них самостійності та інноваційності у мисленні й діяльності. Нова соціально-економічна ситуація (з огляду також на деструктивні явища – різного роду небезпеки, напруження, невизначеності і т. ін.) потребує всебічно розвиненої особистості – творчої, активної, відвертої, експансивної, відповідальної тощо. Формування такої особистості, готової до безупинних змін, що відбуваються у її оточенні, стає основною проблемою нової освіти. Отже, навчання, що відповідає новій концепції освіти, має стимулювати всебічний розвиток особистості учня, формувати людину творчу, самостійного суб'єкта насамперед шляхом вивільнення і скеровування його власної активності. Завданням вчителя є створення для учнів умов, які б сприяли всебічному й повному розвиткові особистості через відповідні педагогічні впливи і врахування різного роду позапедагогічних впливів.

Результати дослідження. Зміни, які відбуваються в оточенні індивіда, вимагають, щоб він був належним чином підготовлений для успішної діяльності в умовах нової дійсності. Традиційна школа з адаптаційним характером навчання не забезпечує такої підготовки, не відповідає вимогам, які випливають з розвою сучасної цивілізації. Модернізований процес навчання у новій школі повинен задовольняти потреби підготовки до життя в нових соціально-економічних і політичних умовах. Взаємозалежність освітньої та соціально-економічної систем спонукає по-новому визначити освітні функції, креативні та гуманістичні, що дозволяють готувати молодь до зміни існуючої дійсності і створення кращої, яка б більшою мірою втілювала у собі гуманістичні ідеї.

Оскільки адекватний аналіз поведінки індивіда та оптимальне формування його особистості можливі тільки тоді, коли відома, по-перше, сукупність умов і вплив, які діють на нього як стимули, і, по-друге, сукупність внутрішніх процесів, що опосередковують ці умови та впливи, то запорукою успішної праці вчителя є наявність у нього глибоких знань про людину та її оточення, а також здатність застосовувати ці знання у педагогічній практиці. Такі знання накопичені багатьма дисциплінами, що вивчають людину та різні аспекти її життя. Нині вчитель, якщо й користується цими знаннями, то натрапляє на великі труднощі у їхній інтеграції, яка б забезпечила цілісний образ людини і врахувала б багатоаспектність його життя.

У такій ситуації стає зрозуміло, що для сучасної педагогіки найадекватнішу перспективу створює антропологія, яка в найширшому

розумінні є загальною наукою про людину в усіх аспектах її життя. Вона трактує людського індивіда як інтегральну цілісність, враховуючи при цьому цілісний вплив на нього з боку оточення. Точніше кажучи, він становить біосоціокультурну цілісність, а створювані ним продукти, матеріальні чи інтелектуальні, - це спільний результат його рис і вплив оточення. Основним завданням антропології є пов'язування між собою різноманітних аспектів людинознавства, що вивчають різні спеціалізовані дисципліни, координація та інтеграція роздрібнених знань про людину. Інтегроване знання про людину є вельми потрібним, зокрема, для теорії та практики освіти. Аналіз освітніх процесів і проблем в антропологічній перспективі має забезпечити врахування суб'єктивності й автономії людського індивіда-учасника зазначених процесів, цілісності взаємодії цього індивіда з оточенням і широкого контексту пов'язаних із цим явищ.

На тісні зв'язки між антропологією і педагогікою вказують останнім часом деякі педагоги (насамперед ті, хто закидає психологічними концепціями брак синтезу людинознавчих знань). З повним правом можна вже вважати фактом існування педагогічної антропології, що окреслюється як орієнтація на відгалуження педагогічних наук про детермінацію процесу виховання людини, сукупність педагогічно-філософських міркувань, головною метою яких є з'ясування ролі чинників біологічних, суспільних, культурних і свідомісних у становленні людської особистості. Розгляд розвитку особистості у його залежності від численних зовнішніх і внутрішніх чинників засвідчує, що презентоване антропологією бачення людського індивіда та його оточення безпосередньо тяжіє до системного сприймання людини.

У наш час людське співтовариство володіє трьома основними видами знань.

По-перше - це езотеричне, тобто скрите від широкої громадськості і народних мас знання посвячених, або окультне знання. Носіями виступають деякі дійсно посвячені ієрархи церкви (про таку їх якість решта священнослужителів можуть навіть і не підозрювати), а також адепти езотеризму і окультизму. В якості останніх виступають деякі індивідууми, котрі досягли вищих рангів посвяченості (в тому числі і поза офіційно відомих церковних організацій) в особливих релігійних і релігійно-філософських школах, які розвивають традиції цілеспрямованого духовного самовдосконалення.

Говорячи про езотеризм і окультизм як науково-релігійних системах пізнання оточуючої реальності, необхідно мати на увазі, що в суспільній думці має місце конче поверховий, упереджений, тенденційний погляд на ці системи, сформований некомпетентними людьми. Вони, не маючи, як правило, ніякого відношення до конкретної теоретичної і тим більш практичної діяльності в окультних системах, висловлюють свою думку в засобах масової інформації, агітації пропаганди або в проповідях з офіційних амвонів різних релігійних конфесій (нехай не зовсім компетентне, але зате достатньо визначено орієнтовано-негативне).

По-друге - релігійне і релігійно-філософське знання. Його носіями є решта (не володіючи езотеричним окультним знанням). Це служителі церкви і прості віруючі люди, в більшій або меншій мірі знайомі з практичним боком

релігійного життя і теоретичними основами релігійного вчення в тій формі, як воно подається віруючим тими чи іншими релігійними конфесіями (у формі віри, міфології і ритуалу).

По-третє - це сучасне наукове знання, носієм якого є як наукові діячі різних рангів і рівнів, так і багаточисельні фахівці найрізноманітніших галузей виробництва, сфери обслуговування, мистецтва і просто пересічні грамотні люди. Фактично, науковим знанням, хоча б в його найбільш доступних формах, зараз володіє практично все доросле населення, оскільки загальна грамотність стала реальністю нашого часу [1, 27].

При цьому треба мати на увазі, що всі ці типи знань (в тому числі і ті, які були до певного часу таємними - езотеричні окультні знання), завдяки сучасним засобам обміну інформацією, стали загальнодоступними і активно дифузують (проникають вони і в інші). Всі ці знання є окремими складовими Єдиної Божественної Істини, але в різних її аспектах, будучи відображенням різних граней Єдиної Світової Реальності, сприйняті під різними точками зору.

Всі вони в рівній мірі необхідні людям і доповнюють один одного, хоча, по суті, є образами дійсності в більшій чи меншій мірі спотворені в "кривих дзеркалах" нашого недосконалого сприйняття. Поряд з такими образами у людей можуть формуватися і їх світоглядні моделі, створені нашим уявленням. На сучасному рівні розвитку свідомості значної більшості тих, хто живе в реальному проявленому житті людей, тільки через ці конкретні образи і моделі людське співтовариство здібне вивзати Світову реальність. У зв'язку з цим, знання як таке в будь-яких, би не було, відомих його формах абсолютно необхідне.На базі перерахованих типів знань будуються і розвиваються відповідні їм ідеологічні побудови. Вони є собою різними, світоглядними настановами людей, ті світоглядні моделі дійсності, через які вони заломлюють у своїй свідомості повсякденну реальність буття і усвідомлюють її, накопичуючи досвід свідомої присутності в цьому житті. У якості основних, базових ідеологічних настанов можна виділити такі:

- вищу езотеричну ідеологію загальновселенської і загальнолюдської Справедливості Посвячених;
- релігійну ідеологію церкви в різних інтерпретаціях, в залежності від конфесійної приналежності;
- наукову ідеологію сучасної природничо-наукової традиції пізнання.

Подібно до того, як із трьох базових кольорів, в результаті їх взаємодії утворюється весь спектр кольорів і відтінків світу, ці три базові ідеології створюють все різноманіття мозаїки людського світогляду.

Його діапазон пролягає від крупних філософських світоглядних систем, наприклад "Вчення Живої Етики", "Християнського Вчення", "Вчення буддизму", "Вчення Веданти" та ін., низки наукових теорій: "теорії відносності Ейнштейна", "Теорії Великого Зриву", квантових Теорій "великого об'єднання електро- і хромодинаміки, калібровочних симетрій" та ін., до простих житейських поглядів і повсякденних поведінкових реакцій людей.

Сьогодні ми спостерігаємо ряд специфічних для нашого часу тенденцій.

Це тенденція вільного виявлення знань у різних формах їх матеріалізованого виду. Людям відкрито пропонується різна, на будь-який

інтерес і смак, книжкова продукція, відеофільми, джерела на аудіокасетних носіях; знання передаються на вербальному рівні його матеріалізації (мовним засобом) через теле- і радіоканали і в процесі роботи багаточисельних релігійних і науково-освітніх організацій і неофіційних, несанкціонованих груп.

Широкий доступ до практично якого б то не було знання став безперечним фактом нашої дійсності, відійти від якої вже неможливо. Однак, треба мати на увазі, що така "Демократизація процесу отримання знань людьми" поряд зі своїм позитивним боком – наданням відкритих рівних можливостей, автоматично запускає в сукупну свідомість людського співтовариства і низку специфічних, негативних процесів.

Ці процеси обумовлені безсистемним накопиченням і змішуванням часто-густо "нерезонансних" і навіть "протифазних" знань. Така ситуація викликає в свідомості людей замість очікуваної гармонії небажану аберацію (викривленя), занадто потужну, розорюючи особистість "фазові сплески" або взаємознищуючі, що ведуть до спустошення свідомості, "протифазові зіткнення" різних знань та ідей.

Насьогодні цьому сприяє ще одна, негативна тенденція. Це прагнення різних груп релігійного, наукового, або суспільно-політичного типів оголосити свої світоглядні системи єдино правильними, надавати їм статусу "істини в останній інстанції". У той же час всі інші ідеологічні системи оголошуються, в кращому випадку, неспроможними, в гіршому – шкідливими, небезпечними, розорюючими суспільство і свідомість людей, підлягаючих забороні. У середовищі міжрелігійного спілкування "прийнято" свою систему оголошувати єдино правильною, Богоугодною, всі ж інші, в кращому випадку, блукаючими у тьмі невіри, не освяченими Божою Благодаттю, в гіршому – сатанинськими, Богоненависницькими та Богоборськими. Ярлик "сатанинства" тут Заведено навішувати всім філософським, релегійно-філософським, просто Богошукацьким і релігійно містичним напрямкам духовного самовдосконалення, не включеним до "своєї", догматичної єдино правильної релігійної ідеології і практики. Під впливом такого штучного психоідеологічного престижу у людини, яка тільки вступає на шлях духовного пошуку, може створитись враження, що світ наповнений одними лише протиріччями, що всі існуючі світоглядницькі системи в рівній мірі хибні і в цьому відношенні практично не відрізняються один від одного. Внаслідок такого сприйняття дійсності складається думка, що і всі ціннісні, морально-етичні настанови, які пропонуються цими системами, в рівній мірі надумані і не мають до реального життя ніякого відношення [2, 31].

Така психологічна реакція буде повністю природною і найбільш ймовірною, хоча, безперечно, не зовсім виправданою. Людина, не спокушена в тонкощах ідеологічного осмислення оточуючої реальності, буде зчитувати ідеологічний бік життя "з чистого листа", подібно до того, як це робить мала дитина у відношенні до життя взагалі. Для такої людини всі існуючі ідеологічні системи в принципі рівнозначні, її орієнтація поки ще не визначена якоюсь передвзятістю, і вона оцінює всі світоглядні системи, з якими стикається, як би з боку. Не треба бути провидцем, щоб передбачити, що виросте з дитини, коли вона з раннього дитинства буде свідком постійних сварок, взаємних

звинувачень, боротьби за лідерство і вияснень, в зв'язку з цим, відносин між батьками. Її долею буде психологічна невизначеність і, як наслідок, соціально-психологічний нігілізм (жорстке неприйняття, аж до воїнственного відкидання, прийнятих стереотипів суспільного мислення і поведінки) і моральна спустошеність. Подібно цьому люди які шукають, але ще не визначилися в своєму ставленні до життя, стикаючись напряму з сучасною інформаційною і соціальною ситуацією, підлягають дуже серйозній небезпеці. вони можуть не тільки не знайти нової системи поглядів, але і загубити свою, нехай поки що слабку, розпливчасту, не оформлену, але все ж маючу місце світоглядну позицію. Люди такого типу рискують при цьому поповнити лави ідеологічних скопців, тобто тих, хто втратив своє особисте судження про побудову оточуючого їх світу і протікаючи в ньому процесах. В зв'язку з такою світоглядною метаморфозою ці люди гублять здібність протистояти тотальному психологічному та ідеологічному пресингу.

Усі ці процеси, очевидцями яких ми зараз є в кінцевому підсумку приводять до поступового ідеологічного анархізму – девальвації духовних цінностей, стиранню граней між поняттями добра і зла, деструктуризації прийнятих традиційних форм ідеологічного осмислення оточуючої дійсності і як наслідок – розповсюдженню ідеологічного хаосу, якому сприяє накопичення в сукупній свідомості людського суспільства міцного потенціалу ідеологічної ентропії. Усе це призводить до формування у свідомості багатьох людей, і особливо молоді, ідеологічного нігілізму. Для такого стану соціальної свідомості характерні форми неприйняття будь-яких морально-етичних обмежень (розуміється, в крайнощах свого прояву), негативізму, культивування в собі психологічного стану "постійної внутрішньої агресії" (часто переходячу у зовнішню), абсолютної неповаги до оточуючих, включаючи близьких рідних, ігнорування суспільства і держави з їх традиціями, стереотипами суспільного мислення і законами.

Такий тип людей створює у суспільстві міцний шар потенційно-кримінального, обіленого, непередбачено-зривонебезпечного людського матеріалу. Цей шар стає сприятливим середовищем для поширення злочинності і формування найрізноманітнішого напрямку кримінально-екстремістських антигромадських і войовничо-антирелігійних, (в тому числі і сатанинських) угрупувань.

Справа в тому, що люди такого типу дуже підлягають цілеспрямованому психологічному впливу, вони якраз і уособлюють хворобливий психічний стан самого Планетарного Земного Організму і людського співтовариства в цілому, яке, по суті, "свідомий наповнювач" цього організму.

Таким чином, все населення Землі (в рівній мірі і кожна його соціально-організована частина, чи то колектив, партія, суспільно-політичний рух, насамкінець, держава), можна умовно розділити на такі великі групи:

<u>По-перше</u>, це людина, повністю визначені в своїх поглядах, соціально та ідеологічно зорієнтовані. Вони якщо точно не знають, то хочаб здогадуються, інтуїтивно осягають, для чого живуть на цій землі і чого хочуть від життя для себе та інших людей.

Вони мають надійно сформований морально-етичний, світоглядний

корінь, як правило, знаходяться на шляху активного інтелектуального і духовного самовдосконалення. Вони мають постійний вплив на себе і на оточуючих, виразно кажучи, займають активну життєву позицію. Це ідейно витримані і психологічно дозрілі представники науки, мистецтва, релігійні і громадські діячі і, безперечно ж "посвячені" різних рівнів і ступенів, які можуть знаходитись і працювати в середовищі всіх не перерахованих груп, не показуючи свого "статусу посвячення". Ця група людей має достатньо стійкі погляди, вона складає ідеологічну основу суспільства, ніби цементує його. Їх важко "ось так запросто" переконати, тим більш спонукати кардинально змінити свої погляди, скоріш вони будуть (і не без успіху) переконувати інших.

По-друге – це шукаючі, тобто прагнучі до оволодіння істиною люди. Вони ще не сповна знайшли себе в житті, але прагнуть до істини, ставлять питання, прагнуть знайти на них відповіді, часто і довго блукають в ідеологічних перехрещення життя. Вони легко піддаються навіюванню, достатньо піддатливі ідеологічному відношенні. Люди даної категорії дуже часто стають легкою поживою для різних асоціальних (податливих в питаннях ідеологічної обробки), суспільно-політичних, антирелігійних, жорстких тоталітарних та інших угрупувань подібного типу. Як правило, це молоді люди – учні, робоча молодь, але не рідко і літні люди, хоча і набувши багатий життєвий досвід, але до шукання істини тільки ще приступивши.

По-третє – це люди, образно кажучи, які пливуть за течією життя. Вони можуть про все мати уяву, але не свою особисту, а ту, яка нав'язана їм стереотипами суспільного мислення, вони в абсолютній ступені "такі, як і всі". Це, як правило, примітивно мислячі, не бажаючі "палець об палець вдарити" для покращення оточуючої ситуації люди. Вони живуть "одним днем", якщо і бажають кращого життя, то тільки так, щоб це покращення було піднесене їм як належне, неважливо ким, лідером держави, партії і уряду, чи сусідом за помешканням.

Вони завжди незадоволені, однак у всіх негараздах бачать і звинувачують кого завгодно, окрім себе. Це баласти, інфантильний прошарок суспільства. На цих людей неважко вплинути за допомогою засобів масової агітації, маніпулювати їх суспільно-політичною свідомістю. Вони як флюгер на ідейно-політичному вітрі. Як правило, в крупних соціумах їх більшість.

Насамкінець, по-четверте – це асоціальний прошарок людей, виразно деградуючих – п'яниць і наркоманів, а також виявляючи ідеологічний і соціальний нігілізм, "загублених" або зневірених людей. Вони, як було вже відзначено, становлять поживний шар для злочинних і екстремістських угруповань, так само легко навіювані і успішно можуть бути піддані цілеспрямованому ідеологічному обробленню аж до "зомбування" (повного підкорення особистості чужій волі).

Неважко дійти висновку, що в наш час найбільша кількість населення кожної країни, (а, отже, і Землі в цілому) залишається поки що, в ідеологічному відношенні, неміцним, "сирим" матеріалом.

Це величезна соціальна група, яка легко може бути піддана цілеспрямованому ідеологічному обробленні, котра має тенденцію без проблем змінювати свої погляди і переконання, в залежності від зовнішніх факторів

впливу на їх психіку. Особливо небезпечну ситуацію це створює в умовах нестабільної суспільно-політичної обстановки в тому чи іншому соціумі і може призвести до його активної деградації. Ця ситуація знаходиться в прямій залежності від духовного, морально-етичного, морального стану суспільства. Вона гостро ставить перед кожним соціумом і світовим людським співтовариством в цілому проблему збереження і постійного підвищення свого морального рівня, розвитку його духовності – проблему, безпосередньо пов'язану з його виживанням.

Згідно із системним баченням поведінка індивіда залежить від того, що відбувається у його організації і в оточенні. Індивід існує в навколишній дійсності (попри численні перешкоди, що заважають цьому) і утримує себе у функціональній рівновазі (попри зміни, що мають місце в оточенні) завдяки подоланню перешкод і запобіганню їхній появі. Він функціонує у власних інтересах і є власним організатором, прагне підтримання і максимального продовження свого існування, отримує інформацію і енергію з оточення, зберігає й перетворює їх та передає оточенню. Наявність цих рис дає підставу розглядати людського індивіда як окремий вид певної автономної системи. Крім людини, до категорії автономних систем слід віднести усі інші організми, в тому числі тваринні і рослинні. Автономними системами так само є різного роду людські групи, наприклад, родини або народи. Отже, автономна система надає можливість цілісного трактування не тільки людського індивіда, але й людських спільнот, завдяки чому може бути дуже корисною в дослідженнях із культурної та соціальної антропології. Прийнятий в антропології принцип "цілісної людини", з точки зору теорії автономної системи, передбачає передусім нерозривність у людині процесів енергетичних та інформаційних (або соматичних та духовних). Тісний взаємозв'язок і взаємне опосередкування цих процесів ведуть до того, що – будь-які збудження (в чому числі чисто інформаційні або чисто енергетичні) впливають на функціонування цілої системи, порушуючи її функціональну рівновагу.

Усі реакції автономної системи є елементами її поведінки як єдиного цілого. Зокрема, на той чи інший подразник людський індивід реагує як єдине ціле; реакція визначається сукупністю чинників – зовнішніх і внутрішніх, інформаційних і енергетичних. Аналіз найбільш поширених психологічних концепцій дозволяє міркувати, що кожна з них враховує лише малу частку чинників, які детермінують людську поведінку. Натомість системна концепція людини, що базується на теорії автономної системи враховує всі істотні детермінанти такої поведінки, а саме: чинники зовнішні (інформаційні й енергетичні) та чинники внутрішні (знову-таки інформаційні й енергетичні).

Важливий елемент системної антропології становить розроблена польською дослідницею Іолантою Вільш концепція сталих індивідуальних рис особистості. Ця концепція розрізняє два типи рис особистості: риси сталі (незалежні від оточення), риси змінні (залежні від таких впливів, але в діапазоні, що визначається рисами першого типу). Цілеспрямовані дії на особистість (у тому числі з боку неї самої) здатні впливати на зазначенні змінні риси. Проте ці дії можуть досягти своєї мети лише за умови, що вони пристосовані до сталих індивідуальних рис особистості. Розрізнення двох типів

рис особистості уможливлює окреслення ситуацій, до яких індивід здатний пристосовуватися (завдяки наявності згаданих змінних рис), і тих, які належить пристосовувати до нього.

У процесі навчання велике значення мають проектування і створення педагогічних ситуацій, пристосованих до кожного учня, тобто до сталих індивідуальних рис його особистості. Під впливом стимулів, що відповідають цим рисам (на відміну від решти стимулів), учень діє добровільно, охоче, з внутрішньої потреби і переконання; ці дії супроводжуються емоційною ангажованістю, ентузіазмом, почуттям задоволення і самореалізації. Таке, цілком гуманістичне, навчання уможливлюється концепцією сталих індивідуальних рис особистості.

Висновки. Освітні зміни з позиції системної педагогічної антропології мають забезпечувати таки:

- досить повне самопізнання учня на базі адекватної самооцінки і самоприйняття;
- розширення діапазону його самодіяльності, яка б гарантувала йому можливість успішного самоуправління у власних інтересах і самореалізації;
- пристосування педагогічних впливів до учня (індивідуалізацію навчання);
- уможливлення одержання учнем інформації, яка б сприяла його найбільш повному й різнобічному розвиткові;
- зробити можливим для учня вплив з його боку на оточення, щоб пристосовувати останнє до його потреб;
- вивільнення творчих можливостей учня і уможливлення для нього поведінки, яка б презентувала його творчість;
- вибір відповідно до нахилів учня напрямку подальшого навчання і, згідно з цим, групи професій або конкретної професії;
- уможливлення для учня бажаних для нього міжособистісних контактів [3].

Внесення вказаних змін в освітню практику має забезпечити – і безпосередньо для учня, і з загальносуспільної точки зору – її оптимальну ефективність і більш гуманістичний характер.

Резюме

В статье рассматривается проблема определения культуры с позиции социально-педагогической антропологии, т.е. как общей энергетико-информационной оболочки, в центре которой развивается сознание индивида или общества. Если индивид формируется в совокупности внешних и внутренних условий, то и рассматривать его следует во всех аспектах жизнедеятельности, именно это и обеспечивает антропологическое знание. Антропологический подход в рассмотрении социально-педагогических условий формирования индивида направляет педагогические поиски на признание детерминованности процесса воспитания множеством факторов биологического, социального, культурного и духовного происхождения.

Summary

In the article there is examined the problem of determination of culture from the position of social-pedagogical anthropology, i.e. as the general power-information cover in the centre of which individual's or society's consciousness is being developed. If the individual is developing in combination of exterior and

interior conditions, therefore he must be examined in all aspects of his activity, and this exactly provides anthropological knowledge. Anthropological approach to consideration of social-pedagogical conditions of individual's forming directs pedagogical searches for recognition of education process determination with many factors of biological, social, cultural and spiritual origin.

Література:
1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
2. Троїцька Т.С. Право і свобода в антропологічних складових освіти // Постметодика. – 2002. – №7-8. – С. 29-32.
3. Wilsz J. Znaczenie niekształtowalnych cech osobowosci czlovieka w procesie keztalcenia przedzawodowego. – Czestohowa, 1996.

Подано до редакції 16.04.03

УДК 371.15

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Агадуллин Рафик Рифович,
Крымский государственный инженерно-педагогический университет

Специфика профессиональной деятельности учителя заключается в ее полифункциональности. В ходе повседневной учебной работы учитель решает разнообразные задачи, выполняет множество различных функций: социально-бытовую, организационную, предупредительную, правозащитную, коммуникативную, социально-психологическую, развивающую, обучающую, консультативную и другие. Необходимо подчеркнуть, что количество функциональных обязанностей учителя постоянно возрастает в связи с развитием общества и предъявляемых им требований к образованию. В зависимости от характера общественных отношений, тех или иных тенденций общественного развития некоторые функции педагогической деятельности приобретают приоритетное значение. К таким функциям на современном этапе следует отнести поликультурную функцию учебно-воспитательной деятельности, направленную на подготовку подрастающего поколения к эффективной творческой жизнедеятельности в условиях полиэтничного и поликультурного общества. Вместе с увеличением количества выполняемых функций расширяется и профессиональная компетентность учителя.

Проблема профессионализма, профессиональной подготовки учителя всегда находилась в центре внимания ученых. Она нашла отражение в работах Я.А.Коменского, Д.Дидро, А.Дистервега, В.Г.Белинского, К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева. Серьезное внимание изучению профессионально-педагогической подготовки уделялось в педагогике советского периода. У истоков разработки этой проблемы стояли А.В.Луначарский, Н.К.Крупская, П.П.Блонский, А.Г.Калашников, С.Т.Шацкий, А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак. К середине тридцатых годов двадцатого века была обоснована совокупность требований к деятельности учителя на уровне его профессиональных функций, к середине семидесятых – разработаны и описаны модели личности учителя, чуть позже появилась профессиограмма личности учителя как модель, на осно-

ве которой разрабатываются содержание и методы профессиональной подготовки специалистов, учебные планы и программы обучения будущих учителей [1, с.68]. Понятие «профессиональная компетентность учителя» введена в научный оборот в конце восьмидесятых годов прошлого столетия в учебных пособиях Ю.К.Бабанского, В.А.Сластенина, С.П.Баранова, Р.Л.Болотиной и трактуется как составной компонент профессионализма учителя. Процесс гуманизации образования, методологическая переориентация процесса обучения на развитие личности учащегося активизировали научно-педагогическую разработку данной проблемы. В целом ряде работ украинских и зарубежных ученых конца XX – начала XXI века рассматривается сущность профессиональной компетентности, раскрываются этапы становления и развития личности учителя как профессионала в условиях непрерывного образования. Профессиональная компетентность учителя определяется как единство его теоретической и практической готовности к педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Структуру профессиональной компетентности раскрывают через педагогические умения, которые представляют собой совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности [3, с.40]. Разработаны различные модели структуры профессиональной компетентности учителя. Они отличаются как количеством составляющих их компонентов, так и их трактовкой. Значительное внимание уделяется таким составляющим, как коммуникативная, психологическая, адаптивная, социально-защитная, концептуальная, технологическая и другие (Л.И. Редькина, М.И.Лукьянова). Однако в определениях этих компонентов профессиональной компетентности не выделяются профессиональные качества, необходимые учителю для осуществления функции межкультурного коммуникатора, организатора процесса взаимопознания, взаимообогащения и взаимопроникновения культур, воспитателя представителей различных этнокультурных систем в духе мира, толерантности, содружества. Между тем, подготовка подрастающего поколения к жизни в поликультурном социуме объявлена приоритетной задачей в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы, представительных научных форумов, посвященных проблемам развития образования в XXI веке [2, с.52]. Международным сообществом разработана новая образовательная стратегия – поликультурное образование, основная цель которой состоит в формировании человека, обладающего поликультурными компетенциями, включающими в себя развитое чувство понимания и уважения других культур, умения жить в мире и согласии с людьми разных национальностей и вероисповеданий. Для достижения этой цели необходимо, чтобы молодые люди, начиная с самого раннего детства, имели возможность глубокого и всестороннего овладения культурой родного народа. В процессе обучения и воспитания важно формировать у них представления о многомерности мира, равноценности всех культур. Пристальное внимание следует уделять формированию и развитию умений и навыков межэтнического и меж культурного взаимодействия. Практическое осуществление поликультурного образования невозможно без разработки программы подготовки учителя к профессиональной деятельности в поликультурной среде, которая бы охваты-

вала все аспекты учебно-воспитательного процесса высшей педагогической школы. Целевым ориентиром при разработке такой программы выступает профессиональная компетентность учителя, в структуре которой отражены необходимые для учебно-воспитательной работы в поликультурной педагогической среде личностные качества и профессиональные знания и умения учителя. Задача данной статьи состоит в том, чтобы:

- расширить и уточнить понятие «профессиональная компетентность учителя», выделить в его структуре компонент, отражающий специфику педагогической деятельности современного учителя по подготовке учащейся молодежи к жизни в многонациональном и поликультурном социуме, сделать анализ составляющих его элементов;
- разработать критерии научного анализа профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в соответствии с социокультурными вызовами времени.

Объективные процессы развития современной цивилизации, многонациональный и поликультурный характер большинства государств мира требуют подготовки учителя, который мог бы компетентно, активно и творчески решать проблему гармонизации межэтнических и межкультурных отношений на личностном и социальном уровне. Для этого у него необходимо сформировать определенный ансамбль личностных качеств, вооружить глубокими общекультурными и профессиональными знаниями и умениями. Другими словами, современный учитель должен обладать поликультурной профессионально-педагогической компетенцией. Под поликультурной компетенцией учителя мы понимаем совокупность определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем интеллектуальных знаний, профессионально-педагогических умений и навыков, позволяющую осуществлять учебно-воспитательную деятельность в ракурсе задач поликультурного образования. Целесообразность выделения в структуре профессиональной компетентности учителя поликультурной компетенции обусловлена потребностью, во-первых, более точного определения и содержательной трактовки, необходимых для успешной педагогической деятельности в поликультурной среде качеств личности, профессиональных знаний и умений учителя, а во-вторых, разработки программы совершенствования системы профессионально-педагогической подготовки учителей в контексте современных социально-педагогических реалий.

Поликультурная профессионально-педагогическая компетенция учителя является интегрированным результатом учебной деятельности, педагогической практики, внеучебной воспитательной работы, а также их самодетерминационных аналогов (самообразования, самообучения, самовоспитания). Отсюда в структуре поликультурной компетенции можно выделить следующие элементы:

- Аксиологический – включает в себя осознание, внутреннее принятие мозаичной этнокультурной картины мира как одной из основных общечеловеческих ценностей, убеждение в равноправии и равноценности составляющих ее этносов и этнических культур, понимания необходимости глубокого овладения в первую очередь культурой собственного народа как непременного условия интеграции в другие культуры, стремление к воспитанию молодежи в духе

гармонического единства общечеловеческих и национальных ценностей.

- Теоретический – предполагает понимание теоретических основ своей будущей профессии в контексте новых социокультурных вызовов времени и включает в себя знание целей, задач, основных идей, категорий поликультурного образования, а также систему знаний в области культурологии, краеведения, истории, этнической психологии и педагогики и других, которые позволяют осознать многомерность и мозаичность современного мира и специфику культурных проявлений на личностном, групповом и общественном уровне, владение иностранными и региональными языками.

- Технологический – означает способность овладевать навыками исследования, изучения, анализа культурологических проблем в конкретной педагогической деятельности; умения использовать имеющийся потенциал содержания общего образования в ракурсе целей и задач поликультурного образования, а также вносить новые идеи, отражающие этническое и культурное многообразие мира, специфику поликультурной ситуации в том или ином регионе мира, страны; умения изучать, анализировать и использовать в реальном педагогическом процессе современной школы передовые инновационные технологии, основанные на принципах гуманизма и демократизма, личностно-ориентированном подходе как непременного условия образования и воспитания молодежи.

- Личностный – предполагает наличие у современного педагога таких атрибутивных качеств личности, как гуманизм, демократизм, толерантность в межнациональных, межкультурных и социальных отношениях, мировоззренческая зрелость, гражданская ответственность и активность, развитое национальное самосознание, творческая активность, высокий уровень культуры.

- Организационно-коммуникативный – умение эффективно общаться с учащимися в учебно-воспитательном процессе, организовать педагогический процесс как позитивный диалог носителей различных культур во времени и пространстве.

- Интегративный – способность связать научно-теоретические знания с практической педагогической деятельностью как фактор успешной подготовки подрастающего поколения к эффективной жизнедеятельности в социокультурных условиях XXI столетия; понимание влияния широкого спектра социально-экономических, политических, культурных, этнических процессов, протекающих в обществе, на формирование личности учащихся в контексте общественно-исторических вызовов современности;

- Адаптивный – способность к быстрой и эффективной адаптации к особенностям поликультурной социально-педагогической среды конкретного учебного заведения на всех уровнях учебно-воспитательного процесса; умение прогнозировать и подготовиться к каким-либо изменениям в рамках профессионально-педагогической деятельности.

Выделение в структуре профессиональной компетентности учителя поликультурной компетенции позволяет определить основные принципы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей к учебно-воспитательной работе в поликультурной среде. На наш взгляд к ним можно отнести следующие:

- гуманизации, который означает признание человеческой личности как основной ценности мировой цивилизации, ее прав на свободу, счастье, развитие и проявление всех способностей независимо от расовой, этнической и культурной принадлежности; организацию учебно-воспитательного процесса как субъект-субъектного взаимодействия;

- диалога культур, означающий отказ от европоцентричности образования и переход к полицентрической модели образования, которая предполагает отражение в содержании преподаваемых в вузе дисциплин культурного многообразия мира, процесса взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимообогащения культур, изучение достижений различных этнокультурных систем и их вклада в развитие мировой цивилизации; организацию учебно-воспитательного процесса высшей педагогической школы как диалога различных культур в пространстве и времени;

- культуросообразности – предполагает осуществление гражданского воспитания в единстве с глубоким и всесторонним изучением историко-культурного развития всех народов, проживающих в Украине, что обеспечивает гармонический синтез гражданских и этнокультурных составляющих личности;

- толерантности – означает признание равноправности всех народов, равноценности их самобытных культур, направленность на формирование толерантных межэтнических и межкультурных отношений, умений и навыков по воспитанию у школьников дружественных межнациональных отношений;

- этнопсихологизации – предполагает на основе учета витальных и ментальных особенностей различных народов создание оптимальных условий в педагогическом процессе высшей школы для интеграции их представителей в другие культуры; формирование умений и навыков анализа психологических особенностей представителей разных народов в целях повышения эффективности учебно-воспитательного процесса;

- этнопедагогизации – формирование педагогической культуры будущих учителей с опорой на национальные традиции, обрядность, обычаи народов Украины;

- полилингвизма – предполагает нацеленность процесса обучения в педагогическом вузе на овладение будущими учителями нескольких языков, в том числе языков народов Украины и Крыма;

- деятельностный, который заключается прежде всего в ориентации процесса обучения на овладение будущими учителями умениями и навыками практической учебно-воспитательной деятельности в контексте поликультурного образования;

- системности – обеспечивает целостность, последовательность, взаимосвязь и взаимообусловленность всех уровней подготовки студентов к учебно-воспитательной деятельности в поликультурной педагогической среде.

Данные принципы могут выступать в качестве критериев научного анализа современного состояния профессиональной подготовки будущих учителей к учебно-воспитательной деятельности в поликультурной педагогической среде.

Таким образом, поликультурная профессионально-педагогическая компетенция расширяет и уточняет понятие профессиональной компетентности учи-

теля. На наш взгляд, предлагаемая ее структура достаточно полно отражает необходимые для подготовки учащейся молодежи к жизни в поликультурном социуме качества личности, профессиональные знания, умения и навыки учителя, Интегративный характер их формирования. Выделение поликультурной компетенции как составного компонента профессиональной компетентности учителя, определение ее структурных элементов и их содержательного значения позволяет определить основные принципы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей к учебно-воспитательной деятельности в поликультурной среде, выступающие в качестве критериев научного анализа ее современного состояния. В свою очередь, данные критерии предоставляют возможность выявить сильные и слабые стороны, определить научно-обоснованные пути и средства совершенствования профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования.

Резюме

У статті розглядається проблема професійної компетентності вчителя в контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до навчально-виховної діяльності в полікультурному педагогічному середовищі.

Summary

The problem of the professional competence of a teacher in a context of the professional-pedagogical future teacher's training for teaching and upbringing activities in the poly cultural pedagogical society is considered in the article.

Литература:

1. В.Н.Вакуленко. Сутність і структура педагогічного професіоналізму. – Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Київ: Педагогічна преса, 2002. – 336с.
2. Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Париж, 1997
3. Сластенин В.А. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

Подано до редакції 19.04.03

УДК 371.15

ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА – ОСНОВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Астахова Валентина Илларионовна,
доктор исторических наук, профессор, ректор,
Харьковский гуманитарный университет
«Народная украинская академия»,
Белова Людмила Александровна,
доцент, начальник Главного управления образования и науки,
Харьковская областная государственная администрация

Учителя, преподаватели высшей школы во все времена и у всех народов составляли лучшую, наиболее подготовленную и прогрессивную часть общества. Именно эта часть национальной интеллигенции всегда обеспечивала процесс ее воспроизводства. И качественный состав интеллигенции, ее гражданские позиции во многом определялись именно Учителем. Отсюда особый интерес к позиции и поведению учителей, отсюда острота и сложность их взаимо-

отношений с властью.

Интерес к этой проблеме в России и Украине всегда был крайне высоким в силу болезненной остроты темы. Звание учителя, наставника студенческой молодежи в нашей стране всегда рассматривалось как особо ответственное и почетное, требующее от него постоянной работы над собой, постоянного активного участия не только в учебной и научной, но и в общественной деятельности.

В современных условиях проблема формирования гражданской ответственности привлекает к себе внимание всего мирового сообщества, озабоченного растущими противоречиями между воспитанием граждан в духе демократии и свободы и снижением уровня гражданской ответственности, усилением дестабилизации общества и отсутствием гарантий безопасности личности. Об этом свидетельствует «Декларация и программа воспитания граждан в духе свободы и демократии, воспитания, основанного на осознании человеком своих прав и обязанностей», которая была принята 104-й сессией Комитета Министров Совета Европы (членом которого является и Украина) 6–7 мая 1999 года в Будапеште. Гражданственность в данном документе определяется как социальная свобода личности и ее высшая ответственность перед своим отечеством. Проблема эта особенно остра для Украины, где даже в теоретическом плане смешивают понятия гражданственности и национального патриотизма, где в ходе многолетней пагубной политики деидеологизации возник духовный вакуум, который опаснее, чем экономический и политический кризисы вместе взятые, уже хотя бы потому, что последствия его преодолеваются значительно дольше и труднее, не позволяя эффективно бороться ни с экономическими, ни с политическими трудностями. В подтверждение этой духовной деградации два общеизвестных факта: к концу 90-х годов Украина уверенно заняла лидирующее место среди стран СНГ по экспорту проституток и по экспорту интеллектуальных ресурсов.

И это в постиндустриальную эпоху, когда ежечасно для любых действий и любых реформ необходимы люди интеллектуального труда, а в Украине идет повальное снижение количества ученых, педагогов, деятелей культуры. В 1992 г., когда бюджет на науку был неожиданно урезан в 8 раз, каждый второй ученый Украины, думая о хлебе насущном, вынужден был сменить профессию. Многие меняли и родину. Для них внешняя трудовая миграция послужила способом сохранения профессии. Она явилась в какой-то мере и альтернативой внутренней «утечке мозгов» – уходу ученых в сторожа и «челноки», а учителей – на панель и на рынок.

В чем причина того, что происходит? Чем объясняется беспрецедентный исход украинской интеллигенции? Причин немало. Мы попытались представить их в сжатой форме на схеме.

Но, пожалуй, самая главная причина, особо болезненно переживаемая интеллектуальной элитой, состоит в том, что украинская экономика и политика не замечают и практически не используют результаты даже выдающихся исследований своих ученых. И научные работники, и преподаватели ощущают наибольший дискомфорт от ненужности своего труда, от личной своей невостребованности, от неуважительного отношения к ним, к их нелегкому труду.

В новогоднем обращении к харьковчанам харьковский губернатор Е.П. Кушнарев в газете «Время» писал: «… нашей стратегической задачей должно стать обеспечение нормального материального положения учителей и преподавателей высшей школы и таким образом возвратить их мотивацию к труду и положение в обществе, достойное их труда». Не ставя под сомнение необходимость нормализации материального положения работников интеллектуального труда, хотелось бы все-таки изменить акценты: главная стратегическая задача состоит в том, чтобы обеспечить востребованность труда интеллигенции, восстановить ее былой авторитет и значимость. А это задача комплексная и значительно более сложная, чем погашение задолженности по зарплате. И решаться она должна на разных уровнях, но на основе единой идеологии.

Идеология, в ее классическом понимании, необходима сегодня нашему обществу как воздух. А интеллигенция и стержень ее – учителя и преподаватели высшей школы, в силу их профессиональных качеств и социальной роли, воспримут ее раньше других. И вдохновленные идеей и перспективами Отечества за сытой жизнью не уедут. Им необходимы яркие и ясные цели, *но не во имя кого, а во имя чего?* Им всегда нужен был допинг духовной возвышенности. Этим, собственно, они от интеллектуалов-прагматиков и отличаются.

Именно это отличие интеллигентов и интеллектуалов должно стать стержнем новой социальной идеологии. Сегодня не только в Западной, но и в отечественной научной литературе понятие «интеллигенция» настойчиво вытесняется понятием «класс интеллектуалов». Одним из первых о классе интеллектуалов заговорил еще в 50-е годы Р. Дарендорф, который определил эту социальную группу правящим классом постиндустриального общества. Этот подход позднее был развит З. Бжезинским, по мнению которого класс интеллектуалов призван контролировать и направлять процессы, определяющиеся логикой развития технологического прогресса. Принадлежность к классу интеллектуалов определяется, по Бжезинскому, с одной стороны, высоким уровнем образованности, а с другой – тем, в какой степени в тот или иной момент жизни этот уровень превосходит аналогичный показатель среднестатистического работника. Главная цель жизни для интеллектуалов – постоянное самосовершенствование, профессиональный рост и личное материальное благосостояние. Причем на сегодня последнее становится все более превалирующим, приоритетным.

В отечественной литературе в конце 90-х годов становится все более распространенным утверждение о том, что рыночному обществу интеллигенция не нужна, что рынок диктует жесткие и жестокие условия, в которых интеллигентничание обречено на крах и прозябание. В чем же нам видится главное отличие интеллигентов и интеллектуалов?

Во все времена и во всех странах интеллигенция рассматривалась как наиболее интеллектуальная и высококультурная часть общества. Однако интеллигенцию нельзя представлять просто как определенную социальную общность, состоящую из высокообразованных людей, профессионально занятых интеллектуальным трудом. Жизнь подтверждает, что это еще и специфическая общность людей, видящих смысл своего существования в том, чтобы нести плоды образованности (культуры, науки, просвещения и пр.) в массы, и расце-

нивающих эту деятельность как свою главную культурно-историческую миссию. И сегодня именно педагогическая интеллигенция способна обеспечить разработку и реализацию идей гражданского образования и воспитания.

Факторы, порождающие эмиграцию ученых и молодых специалистов из Украины

Один из лидеров легального марксизма в России П. Б. Струве рассматривал интеллигенцию как определенный тип людей соответствующего уровня знаний и мировоззренческих принципов, важной чертой которых является высокая образованность и такое специфическое нравственное качество, как интеллигентность, смысл которой, по мнению Струве, заключается в особом мировосприятии, в принятии гуманистических идеалов и ценностей просвещения.

А это значит, что хотя представление об интеллигенции невозможно отделить от интеллектуальной деятельности, в нем все-таки неизбежно присутствует и такое этическое качество, как интеллигентность. Основными признаками интеллигентности являются: подвижничество, высокая гражданственность, совесть, свободомыслие и толерантность. Интеллигентность несовместима с нетерпимостью и непримиримостью по отношению к другим людям. Она нерасторжимо связана с нравственностью, понимаемой не как комплекс моральных качеств и не как следование общепринятым заповедям и нормам, но как познание ценностей особенного, другого, как установка на понимание, сочувствие и содействие. А именно эти качества составляют стержень гражданского образования.

Подготовка кадров интеллигенции стала давно знакомым и привычным делом для нашей высшей школы. Каждый выпускник вуза с получением диплома о высшем образовании становился специалистом и согласно статистике пополнял ряды интеллигенции как специфического социального слоя. Однако далеко не каждый из них становился интеллигентным человеком. Существует даже мнение, что нужен упорный нравственный труд не одного поколения, чтобы человек в полной мере впитал в себя дух интеллигентности, дух истинной нравственности, гуманизма, гражданственности и подвижничества.

Именно эти качества всегда были присущи украинской интеллигенции, чему в немалой степени способствовал украинский менталитет, который всегда отличался стремлением к общению, к теплоте душевных контактов, к взаимопониманию, взаимодействию и взаимоподдержке.

Интеллигентность, национальные традиции и историческая память народа, обостренное чувство озабоченности глобальными проблемами современности и ответственности за судьбы своего Отечества должны стать фундаментом формирования гражданственности, содержания всей работы по гражданскому образованию и воспитанию, ибо интеллект без духовности, без гуманистического стержня может быть социально опасен. А свобода и демократия без социальной компетентности и ответственности приводит к результатам диаметрально противоположным ожидаемым. Мир знает это из исторического опыта, а мы – из опыта вхождения Украины в рыночные процессы.

Summary

The article deals with the essence of the notion “civic spirit” which is defined as a person’s social freedom and the supreme responsibility to one’s Motherland. The crucial significance of the problem of forming up civic spirit in to-day’s Ukraine is emphasized; the statement of responsibility of intellectuals, and teachers above all, for bringing up the civil spirit in young people has been grounded.

Резюме

У статті розкривається сутність поняття “громадянськість”, яка

визначається як соціальна свобода особистості та її вища відповідальність перед своєю Вітчизною. Аргументується гострота проблеми формування громадянськості у сучасній Україні, обґрунтовується висновок про відповідальність інтелігенції і насамперед учителювання педагогів вищої школи за формування громадянської позиції молоді, що навчається.

Подано до редакції 21.05.03

УДК 371.15

САМООСВІТА У КОНТЕКСТІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Баженова Людмила Вікторівна,
декан факультету перепідготовки,
Кримський республіканський інститут післядипломної педагогічної освіти

Науково-методичну підготовку в системі підвищення кваліфікації у широкому розумінні ми розглядаємо як один із компонентів цілісної системи безперервного професійного вдосконалення педагогічних кадрів, яка, у свою чергу являє, собою цілісну систему взаємопов'язаних дій та заходів, спрямованих на підвищення професійного й загальнокультурного рівня педагога, що забезпечують його здатність сумлінно виконувати свої обов'язки, вирішувати поставлені перед освітою завдання у відповідності з існуючими вимогами та з урахуванням сучасних досягнень науки й практики.

Виходячи з того, що науково-методична підготовка є складовою підвищення кваліфікації учителя, а та, у свою чергу, є складовою системи безперервної професійної освіти педагогічних кадрів, то науково-методична підготовка теж є процесом безперервним й триває упродовж усієї професійної діяльності педагога. Вона здійснюється на всіх рівнях підвищення кваліфікації й на всіх рівнях має свої цілі, завдання, зміст, особливості застосування форм і методів. Тому для нашого дослідження важливо було визначити елементи організаційної структури науково-методичної підготовки та охарактеризувати особливості її взаємозв'язків. До складу організаційної структури науково-методичної підготовки педагогічних кадрів входить підготовка у курсовий період (інститути післядипломної педагогічної освіти), у міжкурсовий період (районні, міські методичні кабінети, шкільні методичні кабінети об'єднання) та самоосвіта педагогів, яка забезпечує справжню безперервність й виступає ще й побуджувальним чинником професійного удосконалення.

Стосовно проблеми нашого дослідження питання самоосвіти учителя та самостійності її у процесі підвищення кваліфікації є дуже актуальними, оскільки самоосвіта педагогічних працівників є важливим засобом і умовою забезпечення безперервної науково-методичної підготовки учителя.

Багато уваги проблемі самоосвіти й самостійності учителя у навчанні приділяє Н.Г. Протасова. Можна сказати, що андрагогічні принципи визначені й обґрунтовані науковцем саме крізь призму самоосвіти фахівців. У науковій літературі організаційно-педагогічні аспекти проблем самоосвіти учителя предметно розглядалися у розробках О.Я.Айзенберга, Г.А.Громцевої,

І.Л.Наумченко, В.М.Котляра, В.Б.Новичкової. Удосконалення професійної діяльності учителя шляхом самоосвіти вивчали С.Г.Вершловський, М.М.Поташник, В.О.Сластьонін.

Питання ролі самоосвіти у професійній адаптації молодих учителів висвітлені у працях Т.І.Гриб, М.М.Заборщикової, Ю.М.Кулюткіна, В.М.Козієва, О.Г.Мороза, О.О.Лебедєвої, Г.С.Сухобської, П.Г.Пшебильського, Т.М.Симонової.

Зміст, форми, методи й умови стимулювання свідомої самоосвіти педагогічних працівників і вимоги до організації й керівництва самоосвітою учителя з боку адміністрації шкіл та методичних працівників досліджувалися в працях Ж.Л.Вітліна, В.Т.Кобури, В.М.Котляр, Н.В.Кузьміної, К.О.Нефедової, Е.К.Туркіної та інших. Питання стимулювання самоосвіти фахівців під час навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів піднімали В.І.Бондар, Т.Г.Браже, С.Г.Вершиловський, І.П.Жерносек, М.Ю.Красовицький, В.І.Маслов, М.М.Поташник, Н.Г.Протасова, Е.А.Соколовська, П.В.Худоминський та інші науковці.

Тісний взаємозв'язок освіти, самоосвіти, професійного розвитку та професійної спрямованості учителя відображений у роботах А.Я.Айзенберга, С.Б.Єлканова, Г.С.Закирова, Л.С.Колесник, М.Е.Канєвської, Л.М.Мітіної, П.І.Підкасистого, Б.Ф.Райського. Так М.Е.Канєвська, розглядаючи проблему професійної спрямованості учителя, пропонує новий підхід до вивчення її складових через опис ціннісно-змістовних утворень особистості, які формуються під впливом свідомого ставлення до своєї освіти та самоосвіти [3]. Окрім того є багато робіт, присвячених дослідженню різноманітних рівнів готовності людини до певного способу дій. Їх називають по-різному: життєва позиція, спрямованість інтересів, ціннісна орієнтація, соціальна установка, домінуюча мотивація, суб'єктивний сенс, що надається діями та інше. Усе це стосується галузі диспозицій людини, які фіксовані освітою, соціальним досвідом та забезпечують сприйняття й оцінку умов діяльності, а також тенденції до дії за цих умов. Л.М.Мітіна пропонує концептуальну модель професійного розвитку вчителя, яка включає інтегральні характеристики особистості: педагогічну спрямованість, педагогічну компетентність і емоційну гнучкість [5]. Науковцями та практиками розроблені окремі аспекти організації самоосвіти педагогів та її здійснення. Разом із тим, предметного вивчення самоосвіти у контексті безперервної науково-методичної підготовки учителя у системі підвищення кваліфікації не проводилося.

Тому **ціллю** нашого дослідження є вивчення становища організації та змісту самоосвітньої діяльності учителя як складової безперервної науково-методичної підготовки учителя у міжкурсовий період.

У процесі науково-методичної підготовки в системі підвищення кваліфікації, у курсовий і міжкурсовий період учитель одержує інформацію, так би мовити, в готовому вигляді (лекції, практичні заняття, обмін досвідом та інше), а у процесі самоосвіти необхідну інформацію педагог має здобувати сам. І якщо опанування знаннями в інституті післядипломної педагогічної освіти, у процесі методичної роботи в районі й школі відбувається лінійно, то при самоосвіті приріст знань має скоріше древовидний вигляд із різноманітними

розгалуженнями в різні сторони, тобто у різні галузі знань й людського досвіду (Рис. 1).

Але спільними тут залишається мотивація й прагнення мети. Хоча самоосвіта кінцевої, предметно-визначеної мети частіше не має. Вона відбувається під впливом емоцій та на їх основі сприймається як допоміжна, а отже, професійно не усвідомлена.

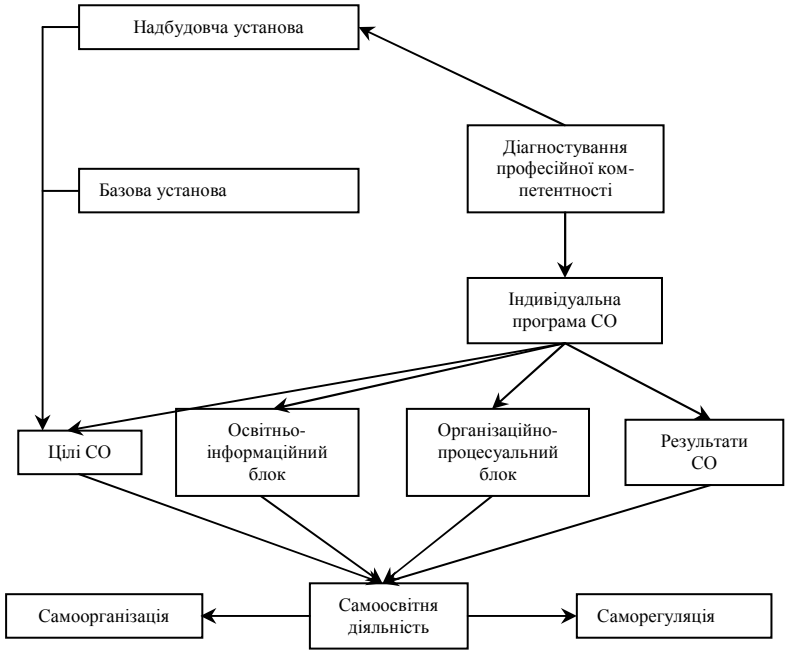


Рис. 1. Структура самоосвіти педагога.

Але, коли самоосвіта стає основним засобом професійного удосконалення, вона усвідомлюється як професійна. В умовах самоосвіти активна творчо-перетворювальна діяльність учителя стосовно себе розвивається не тільки під час засвоєння й відтворення знань, а й у процесі самостійного виробництва нових знань. Причому знань, нових як об'єктивно, тобто нових для усієї педагогічної практики, так і суб'єктивно-нових безпосередньо для самого педагога.

Серед традиційних функцій самоосвіти (реставрація знань, їх конструкція та інтеграція), можливо відмітити й функцію виокремлення необхідних знань, яка відіграє важливу роль у професійній самоосвіті педагога, оскільки сприяє формуванню професійно-необхідного обсягу стосовно постійно змінних обсягу, глибини, актуальності наявного знання. Така функція самоосвіти виступає своєрідним саморегулятором змісту свідомої професійної самоосвіти педагога.

На інших рівнях підвищення кваліфікації у процесі науково-методичної підготовки учителя такого виокремлення професійно-необхідного обсягу знань не відбувається, оскільки педагог не обирає зміст навчання. Характер

виокремлених знань залежить, частіше, від послідовності їх набуття, тобто послідовності предметів, що вивчаються та специфіки застосованих форм і методів навчання, видів контролю за якістю засвоєного.

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що тільки за умов навчання, що саморегулюється слухачем, коли він приймає участь у відборі його змісту, форм і методів, інтенсивності й складності, формується професійно-необхідний педагогові обсяг знань.

При самоосвіті пам'ять педагога спрямована не на засвоєння певної кількості знань, а на їх якісну характеристику стосовно потреб і прагнень особистості, тому варіації необхідної інформації й знань складаються педагогом самостійно і є найбільш операціональними. Для того, що потреби педагога у самоосвіті зберігалися, як найдовше важливо акцентувати увагу вчителів не на кінцевому результаті навчання, а на самому процесі та стимулювати постійне зростання освітніх потреб педагогічних працівників

Самоосвітня діяльність є такою, що не може бути контрольована ззовні, але вона теж піддається управлінню. Управляє нею сам учитель, а впливати на цей процес з позиції стимулювання й спрямування його можливо у процесі навчання і методичної роботи.

Для цього важливе формування різних установок на самоосвіту, які були б взаємопов'язані між собою, що забезпечить орієнтацію на самоосвіту. Такими установками можуть бути: базова установка на зацікавлене ставлення до інформації (знань, форм, методів та засобів діяльності), що сприяє підвищенню рівня освіченості (компетентності) педагога, й установка, що є надбудовою над базовою й є безпосередньо установкою на самоосвіту.

При цьому в період курсової підготовки вчителю можна запропонувати розробити індивідуальну програму самоосвіти на п'ять років (міжкурсовий період). Під час роботи за карткою професійного зростання буде розроблятися програма самоосвіти й засоби роботи з цією програмою, визначеним буде і зміст освітньо-інформативної частини – тієї, що забезпечить базову установку, а надбудовчу установку вчитель сформує в себе сам. Під час формування установки важливу роль відіграє механізм саморегуляції, внутрішньої активності особистості педагога. Формування потреби у самоосвітній діяльності більшою мірою підкріплюється зовнішніми умовами. І якщо ці умови сприятливі (стимулювання, заохочення та інше), то складання плану самоосвіти не викликає у педагога труднощів, або його опору. При цьому педагог не буде відчувати себе об'єктом педагогічного впливу, що дуже важливо у процесі навчання дорослих.

Основу програми самоосвіти має враховувати данні діагностування, це сприяє самопізнанню вчителя й виступає значним мотиваційним підкріпленням для розробки наступних складових програми самоосвіти, якою є розробка змісту самоосвіти. Тут педагогові важливо визначитися не тільки з тим, чим він буде займатися, але й з тим, чим би він не хотів займатися. Це допоможе створити педагогові цілісну картину власних освітніх потреб й надасть йому віри у свої сили.

Наступна складова – вибір форм, методів і прийомів самоосвіти з урахуванням результатів діагностування.

Таким чином, у самоосвітню програму закладається не тільки мета –

досягнення вчителем певного рівня науково-методичної підготовки, а й закладається нова блок-програма самовиховання, оскільки без нього неможлива самоосвіта.

Як бачимо, наведені вище складові програми самоосвіти, по суті, являють собою своєрідний алгоритм впливу на самоосвітню діяльність учителя у процесі його науково-методичної підготовки на інших рівнях підвищення кваліфікації. Застосування цього алгоритму:

- допоможе забезпечити безперервність і систематичність роботи по оволодінню учителем професійною майстерністю;
- дозволить максимально врахувати індивідуальні можливості та потреби педагога;
- надасть можливість педагогові самостійно обирати найкращий час для самоосвітньої діяльності;
- сприятиме більш глибокому і якісному засвоєнню необхідної інформації, наукового й методичного матеріалу, оскільки учитель у процесі самоосвіти виступає одночасно і суб'єктом і об'єктом освіти, її контролером і регулятором.

Разом із тим самоосвіта пов'язана з низкою труднощів. На відміну від організованих форм підвищення кваліфікації, де зміст навчання визначається навчально-тематичними планами й програмами, самоосвіта базується на принципі самоорганізації.

Тому на основі плану самоосвіти й програми, що складаються з урахуванням результатів діагностики й визначають зміст, строки самоосвіти, джерела інформації, форми роботи, педагог будує свою подальшу діяльність на основі власних можливостей, досвіду і професійної підготовки. Допомога педагогові у цьому з боку методичних працівників, викладачів, консультантів і керівників шкіл має виходити з тієї тези, що випадкове, стихійне звернення до різноманітної наукової інформації малоефективне, так само, як і наслідування й сліпе виконання завдань. Важлива свідома потреба у тих чи інших знаннях й творчий підхід до практики, що дозволить її удосконалювати.

При досягненні певних результатів у педагогічній діяльності, вчитель ставить перед собою нові цілі, що фіксуватиме в карті професійного росту. Порадити можуть й керівники шкіл, голови шкільних методичних об'єднань, методисти та консультанти, практичні психологи. Під час проведення атестації, педагог може повідомити про досягнення або труднощі у самоосвіті. Це дає можливість визначити результативність самоосвіти, а також допомогти учителю у подоланні труднощів й забезпечити організацію подальшої науково-методичної підготовки з врахуванням рівня досягнутого, розробити індивідуальні самоосвітні програми з алгоритмом розв'язання творчих задач та засобами самоперевірки.

Доцільно також підкреслити той факт, що педагоги часто відчувають труднощі у визначенні своїх освітніх потреб, це значно утруднює планування та добір змісту самоосвіти. Що на цей час визначається як актуальна проблема та потребує подальшого детального вивчення. Учитель приходить на курси підвищення кваліфікації без додаткової інформації про результати своєї науково-методичної підготовки у міжкурсовий період, тому для визначення

його реальних освітніх потреб витрачається майже увесь період, відведений для курсового навчання, й коригувати навчально-тематичні плани просто не вистачає часу. Окрім того, слід зауважити, що до цього часу не розроблені дієві методики, що дозволили б проводити у короткий строк діагностику професійної компетентності педагогічних працівників.

Таким чином, у самоосвітню програму закладається не тільки мета – досягнення вчителем певного рівня науково-методичної підготовки, а й закладається нова блок-програма самовиховання, оскільки без нього неможлива самоосвіта.

Отже, результативність науково-методичної підготовки педагогічних кадрів багато у чому залежить від особливостей її організації на кожному етапі, оскільки основною умовою її ефективності є послідовність та наступність.

Резюме

В данной статье рассматриваются основные вопросы организации и содержания самообразовательной деятельности педагога как одной из составных организационной структуры непрерывной научно-методической подготовки учителя в межкурсовой период.

Summary

In the given article the main problems of teachers' self-training activity organizing and content, as one of the components of the steady scientific and methodological activity are described.

Література:

1. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1989. - 189 .
2. Каневская М.Е. О роли направленности личности в успешности учения детей //Психологическая наука и образование. 2000, №1. С.64 - 70.
3. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ: Учеб. пособие. – К.: МНО УССР, 1990. – 259 с.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
5. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. – К., 1998. – 176 с.
6. Скнарь В.К. Пути совершенствования форм и методов самообразования учителей. – К.: Знание, 1982. – 48 с.

Подано до редакції 02.02.03

УДК 140.8:37

КУЛЬТУРА МИРОВОЗЗРЕНИЯ КАК КАТЕГОРИЯ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ

Белых Александр Сергеевич,
кандидат педагогических наук, доцент,
Восточноукраинский национальный университет им. В. Даля

Культура является особым типом целостности [3, с.130], объединяющим объективное и субъективное, индивидуальное и общечеловеческое, уникальное и универсальное, её развитие определяется свободой, творчеством и задачами развития человеческого потенциала. Высокоинтегративные качества культуры проявляются в её категориальной системе, соответствующей понятийному

строю мышления, науки и социальной практики. Структура культурных категорий включает рациональный, этический и эстетический аспекты. Культурное развитие является отражением и констатацией духовно-мировоззренческого поиска, оценкой достигнутого в ценностно-смысловой сфере.

Развитие ценностно-смысловой сферы подчинено задачам развития самосознания человека и происходит в пространстве культуры. Она – сфера самореализации человека, развития его творческих сил. Жизнетворчество имеет культурную ценность в той мере, в какой демонстрирует развитие человеческих возможностей, а не достижение утилитарных целей.

Характерными чертами культурной реальности являются способ деятельности, специфические культурные отношения и перспективы развития человека и общества. Отличительной чертой культурного отношения является перевод приобретений ценностно-смысловой сферы в конкретно-практический план, объединяющий существование и значение, выделяющий смысл фактов, предметов и явлений.

Важнейшим качеством культуры является единство и целостность всех культурных форм [4, с.35]. Свойство мировоззрения, обеспечивающее эту целостность, мы определяем как культуру мировоззрения. Её можно рассматривать в следующих аспектах: а) как социокультурный смысл, отраженный в категориальном строе: мир, человек, прошлое, настоящее и будущее, смысложизненные вопросы, идеалы, ценностные ориентации; б) все, имеющее личностный смысл; в) уровень развития функциональной мировоззренческой структуры, влияющий на поведение человека.

Культура мировоззрения включает не только способ духовно-мировоззренческой деятельности как деятельностный компонент, ценностно-смысловые приобретения как содержательный аспект, но и формирование внутреннего мира человека. Культура мировоззрения – это такой его уровень, который обеспечивает единство смысла, жизни и творческой самореализации человека.

Смысл, идеалы и ценности являются концептуальными моментами. Их конкретизация и развертывание определяет избранный человеком стиль жизни, профессиональное призвание, меру жизнетворчества.

Продуктивность культуры мировоззрения выражается в следующих основных критериях: 1) уровень мировоззренческой деятельности (осознанность организации мировоззренческого поиска, её активность, синтезирование новых приемов и средств мировоззренческой деятельности, способы разрешения возникающих противоречий, глубина и сознательность этих процессов); 2) качество продуктов мировоззренческой деятельности (полнота, целостность и интегративность образов и картин мира); 3) вклад носителя культуры мировоззрения в смысловую и мировоззренческую сферу других людей, профессиональных, этнических групп и более широких общностей.

Интеллектуально-познавательная деятельность в рамках культуры мировоззрения характеризуется интеграцией аксеолого-мировоззренческого поиска и духовно-практической деятельности. Это личностная мировоззренческая система, сформированная на основе общечеловеческих, национальных и конкретно-исторических идеалов, ценностей и собственного жизненного опыта,

жизненных принципов, позиций и отношений, а не внешние мировоззренческие принципы, предлагаемые человеку, не формальные или фактические моральные требования, а определенный этап смысложизненных исканий, им пережитый, выношенный и прочувствованный. Она представляет высокий уровень готовности к реализации и совершенствованию творческого подхода к конструированию собственной жизнедеятельности.

Признаками культуры мировоззрения являются умение осваивать символически передаваемую информацию, понимание языка искусства различных эпох. Расширение сферы общения становится следствием сформированной культуры мировоззрения. Она демонстрирует совпадение культуры и фундаментальных, глубинных основ личности человека, переводит глобальные культурные проблемы на язык личностной духовной культуры. "Вычленяя посредством своего мировоззрения личностный аспект культуры, субъект определяет поле и вектор своего развития" [5, с.71]. Она – та часть внутреннего мира человека, где происходит формирование мировоззренческих убеждений, ценностей, идеалов, культурно, социально и личностно санкционированного способа деятельности в их методологических значениях и характеристиках.

Её развитие происходит в процессе смыслового обмена в системе "духовность – личность – культура" и удовлетворяет следующим требованиям: а) учету методологических и концептуальных положений культуры; б) осознанию и определению личностью своих целей; в) определение личностью своего места в системе "цивилизация – культура – духовность".

Сказанное позволяет выделить особенности культуры мировоззрения: 1) понимание её как открытой системы, постоянно обогащающейся новыми положениями, раскрывающими ценность человеческого бытия; 2) творческий характер, базирующийся на качественно новом уровне рефлексии и саморефлексии, направленный на осмысление собственного бытия как некоего целостного единства; 3) синтез общечеловеческих, национальных, этнических и групповых ценностей; 4) творческий характер на методологическом, концептуальном уровне; 5) активный характер, влияющий на конструирование картин и образов мира, на самостоятельный, личностный, творческий поступок.

Компонентами культуры мировоззрения являются: 1) самообобщение, базирующееся на высоких уровнях рефлексии и саморефлексии; 2) комплекс жизненных смыслов, ценностей, отношений, обеспечивающих продуктивное разрешение противоречий развивающегося мировоззрения; 3) высокий уровень духовно-мировоззренческого поиска, обеспечивающий готовность к реализации его результатов в жизнедеятельности человека. Она включает результаты смыслового обмена мировоззрения и науки, гуманизированное научное знание, обладающее субъективной ценностью, не снижающей его научной объективности.

В этом качестве она решает не только периодически возникающие смысложизненные вопросы, но и является основой для жизненного и профессионального выбора, самоопределения и совершенствования в выбранной профессиональной деятельности. Она - методологический принцип жизнедеятельности человека, включая такой его аспект, как профессиональное самоопределение, овладение выбранной профессией и профессиональную деятельность.

Для определения культуры мировоззрения педагога необходимо определить специфику его отношений с миром, воспитанниками, выделить мировоззренческую специфику педагогической деятельности. Педагог является транслятором и носителем культуры. Он аккумулирует различные виды деятельности и демонстрирует их как образцы, включает учеников в разнообразные виды деятельности и добивается достижения последними высокого уровня в них.

Решение этих задач возможно в той мере, в какой педагог освоил мир культуры, видит культурное пространство своих воспитанников, задачи его расширения и развития. Задача развития личности ребенка является педагогической задачей, средства её решения поставляет культура. В конечном счете, отношения педагога со своими воспитанниками педагогически целесообразны в той степени, в какой они культуросообразны.

Педагогическая деятельность выполняет функцию сохранения, передачи и обеспечения развития культуры. Реализация этой функции невозможна без мировоззренческой ориентации на творческую индивидуальность. Мировоззренческое значение педагогических технологий, инноваций, эффективность экспериментирования заключается в развитии отношений воспитанника со всеми компонентами культурного пространства.

Культура мировоззрения педагога изменяет основы педагогического воздействия. Она требует отказа от одностороннего воздействия на воспитанника с позиций идеала. Основой педагогического процесса становится собственный духовно-мировоззренческий поиск, определение своего места в системе нравственных координат и противоречий. Это, в свою очередь, является основой развития разносторонних отношений личности воспитанника, его культуры жизненного и профессионального самоопределения.

В качестве определяющего фактора личности педагога как носителя культуры и высоких уровней деятельности, культура мировоззрения лежит в основе формирования жизненной позиции воспитанника. Последнюю мы понимаем как "способность к организации жизни, к решению её противоречий, к построению ценностных отношений", она "является особым личностным и жизненным образованием" и представляет "способ самоопределения личности в жизни, обобщенный на основе её жизненных ценностей и отвечающий основным потребностям личности". Она включает "совокупность реализованных жизненных отношений, ценностей, идеалов и найденный характер их реализации» [1, с.44-49].

Культура мировоззрения педагога выражается в его методологической культуре и в этом качестве определяет его профессиональную педагогическую культуру, а через программу профессионального роста, совершенствование профессионально-педагогических знаний, навыков и умений, обеспечивает продуктивность педагогической деятельности.

Являясь частным выражением личностной позиции, педагогический профессионализм выражает иерархическую систему ценностей и представляет устойчивую, внутренне осознанную систему отношений личности к обществу, самому себе, воспитанникам и профессиональной деятельности.

Мировоззренческая сущность педагогического профессионализма состоит в передаче культуры как ценностных продуктов человеческой деятельности;

свойств и качеств личности как носителя и творца культуры. Культура мировоззрения педагога, как высшая степень духовно-мировоззренческого поиска, создает единые методологические основания для педагогического процесса, усвоения культуры, конструирования ценностно-иерархической системы, развития личности педагога и воспитанников. Парадигма культуры мировоззрения совпадает с методологической парадигмой педагогического процесса, что ведет к развитию методологической культуры.

Анализ культуры мировоззрения с позиций концепции жизнетворчества приводит к выводу о том, что она выполняет две основные функции: 1) лежит в основе конструирования своей личности и жизненного пути и 2) определяет методологическую культуру педагога и, ориентируя на смысложизненные поиски, диалог, расширение культурного пространства, моделирует её в качестве стимула конструирования педагогического процесса как культуронасыщенного жизненного явления.

Таким образом, вовлеченные в логику педагогического процесса, культура мировоззрения и методологическая культура учителя являются выражениями его культуротворческой парадигмы, исходящей "из представления о том, что образовательная система отражает не социальную стратификацию и не структуру общественного производства, а пространство культуры, отвечая его содержанию и формам в своих основных содержательно-структурных параметрах" [2, с.12]. Рассмотренная с позиций концепции жизнетворчества и в рамках культуротворческой педагогической парадигмы, культура мировоззрения предстает как культурно-педагогическое явление в трех основных значениях: 1) фактор конструирования системы ценностей как важнейших детерминант педагогической деятельности; 2) основание, цель и результат педагогической деятельности; 3) как существенная, глубинная характеристика личности педагога.

Резюме

У статті з позицій життєтворчости розглянуті три значення культури світогляду: як фактор конструювання системи цінностей як найважливіших детермінант педагогічної діяльності; як основу, мету і результат педагогічної діяльності; як істотна, глибинна характеристика особистості педагога.

Summary

In the article three meanings of cultural outlook from the point of life creativity are considered: as a factor of values system building (being the most important determinant of pedagogical activity); as a basis, an aim and a result of pedagogical activity; as basic characteristic of teacher's personality.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. – 1998. – №3. – С.12-18.
3. Мировоззренческие ориентиры мыслительной культуры / АН Укр. Ин-т философии: / Отв. ред. В.Г.Табачковский, Е.И.Андрос. – К.: Наукова думка, 1993. – 166 с.
4. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод.посібник: У 2 ч. – Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
5. Соболева Н.И. Мировоззрение и жизненный выбор личности. – К.: Наукова думка, 1989. – 120 с.

Подано до редакції 30.03.03

УДК 37

СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ С ДЕТЬМИ

Брагина Галина Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
завкафедрой дошкольной педагогики и методик начального обучения,
Шевцова Наталья Пантелеевна,
старший преподаватель,
Крымский государственный инженерно-педагогический университет,
г. Симферополь

В многообразии компонентов педагогической деятельности Н.В.Кузьмина выделяет три самых значимых: содержательный, методический и социально-психологический. Именно социально-психологический, т.е. педагогическое общение, выступает главным в единстве этих трех компонентов. Роль и значение педагогического общения в формировании личности воспитуемых раскрывается в работах известных психологов и педагогов.

В ходе профессиональной деятельности у педагога формируется индивидуальный стиль педагогического общения (ИСПО). Он представляет собой сложную многокомпонентную и многоуровневую систему элементов педагогического общения. В нее входят цели педагогического общения: дидактические, воспитательные, организационные; действия, реализующие цели: стимулирующие, организующие, контролирующие; операции, посредством которых осуществляются действия.

В исследовании ИСПО воспитателей дошкольных учебных учреждений (ДУУ), проведенном А.Г.Исмагиловой, выделено два крайних стиля: организационный и развивающий и два промежуточных: организационно-стимулирующий, тяготеющий к организационному стилю, и развивающе-корректирующий, тяготеющий к развивающему стилю [1].

Ею установлено, что каждый стиль детерминирован, во-первых, индивидуально-типологическими свойствами нервной системы и темперамента, во-вторых, условиями профессиональной деятельности: всей атмосферой в учебном учреждении, наличием у педагога целевой установки на самоанализ, самооценку, самосовершенствование.

Организационный стиль общения обеспечивает реализацию учебно-дисциплинарной модели обучения, где ребенок выступает как объект педагогических воздействий взрослого. В современных тенденциях гуманизации системы образования этот стиль следует оценивать как педагогически нецелесообразный, тормозящий оптимальное развитие детей, формирование их творческой активности и самостоятельности.

У воспитателей с развивающим стилем общения на занятиях устанавливается положительная эмоциональная атмосфера. Стимулирующие действия педагога создают условия, в которых из объекта педагогического воздействия ребенок переводится в позицию субъекта деятельности, его творческие потенции могут развиваться легко и свободно.

Понятно, что развивающий стиль педагогического общения является

чрезвычайно привлекательным и желательным в воспитательных учреждениях.

Можно предположить, что человек с любым набором индивидуально-типологических свойств нервной системы и темпераментом может в равной степени быть, хорошим и плохим педагогом. Но чтобы стать педагогом-мастером, он должен знать свойства своей нервной системы, темперамента, сознательно и целенаправленно формировать у себя профессионально значимые педагогические качества и умения, такие как педагогические убеждения, самокритичность, самоанализ профессиональной деятельности, адекватная самооценка [2].

В ходе профессионального взаимодействия с детьми воспитатели целенаправленно ищут, отбирают и накапливают средства и способы общения, которые соответствуют их индивидуальности, обеспечивают оптимальную результативность во взаимодействии с детьми. Идет сознательное формирование профессионального опыта, рост педагогического мастерства, что сопровождается переживанием эмоционального удовлетворения своей деятельностью. Но этого может и не происходить, если педагог не осознает важность проблемы, работает по шаблону.

Кафедрой дошкольной педагогики и методик начального обучения КГИПУ в 2002-2003 учебном году разрабатывалась проблема «Стили общения воспитателей с детьми». Объектом исследования стала учебно-воспитательная деятельность воспитателей ДУУ Крыма. Предмет исследования – цели, действия, операции педагогического общения воспитателей с детьми. Исследование разделено на три этапа. На первом этапе была изучена научная литература по проблеме. Цель второго этапа – составить достоверную картину о предпочитаемых моделях взаимодействия крымских воспитателей с детьми. В задачи этого этапа исследования входило:

- выявить типичную структуру профессиональной направленности воспитателей в зависимости от их стажа работы, образования, возраста;
- определить предпочитаемый стиль общения воспитателей с детьми;
- установить сформированность у воспитателей педагогического такта;
- выявить наличие и оценить уровень эмпатии педагогов;
- определить предпочитаемую модель взаимодействия с детьми.

Исследованием было охвачено 80 воспитателей ДУУ г.Симферополя, 110 студентов-заочников выпускного курса и 15 студентов-заочников первого, второго курсов, имеющих среднее специальное педагогическое образование, 98 студентов КГИПУ, специальности «Дошкольное воспитание» и для сравнения 102 студентов специальности «Начальное воспитание» и инженерных специальностей.

Результаты исследования: учебно-дисциплинарную модель демонстрируют 75 % воспитателей и выпускников-заочников. Для студентов первого, второго курсов заочного отделения это составляет 92%. Уровень сформированности педагогического такта у студентов-заочников второго курса выше (30%), чем у работающих воспитателей и студентов выпускников (15%). Все респонденты имеют развитость эмпатии в норме Низкая направленность на профессиональную деятельность характерна для всех исследуемых. Она сочетается с предпочтением авторитарного стиля общения.

6% студентов дневной формы обучения специальности «Дошкольное воспитание» обладают высоким уровнем эмпатийности, 88% - средним и 6% - низким.

Высокий уровень развитости эмпатии позволяет воспитателю проникнуть во внутренний мир ребенка, эмоционально откликаться на его переживания. Это реальная предпосылка установления в будущем педагогически целесообразной модели взаимодействия с детьми. Студенты, показавшие низкий уровень эмпатийности, испытывают серьезные затруднения в установлении контактов с людьми, отдают предпочтение занятиям конкретного характера, а не взаимодействию с детьми.

79% опрошенных студентов отдают предпочтение демократическому стилю общения с детьми, 21% - склонны к авторитарному стилю.

В определении профессиональной направленности личности студентов выявлена следующая картина: 46% студентов имеют высокую степень общительности, для них характерна выраженная экстравертированность, низкая конфликтность, доброжелательность, высокий и нормальный уровень эмпатийности и предпочтение демократического стиля общения. 54% опрошенных студентов не показали выраженной педагогической направленности на работу с детьми.

Во всех исследованиях выявлена низкая направленность на предмет, т.е. собственно педагогическую деятельность. Здесь результаты одинаково низкие у студентов независимо от специальности, курса и формы обучения. Это выявляет серьезную педагогическую проблему проведения профессиональной ориентации среди студентов, разработки ее содержания, способов, средств, форм.

Было проведено исследование словесных обращений воспитателей к детям (около 200 обращений). Выявлено, что в работе воспитателей больше доля организационно-деловых обращений, особенно обращений дисциплинирующего характера в авторитарной форме («Сейчас же закройте рты!», «Не шумите!», «Мне такие дети не нужны!» и т.п.).

Воспитатели, использующие мягкие формы обращения организационно-воспитательного характера, считают, что воспитание организованности, послушания важно, но это не главная задача. Необходимо воспитывать, развивать в детях нравственные качества: дружелюбие, честность, уважение к старшим.

Все обращения мы разделили на две группы: 1) жесткие (императивные), отличающиеся категоричной, обязывающей формой: приказ («Сию минуту прекрати плакать»), распоряжения («Извинись перед Сашей»), указание («Убирайте игрушки») и 2) мягкие, выражающие желание увидеть выполнение действия: совет («Я на твоем месте помогла бы няне»), предложение («Ребята, давайте разговаривать потише»), просьбу («Вова, будь добр, помоги мне») и т.д.

Оценки действий и поведения детей также разделены на два крайних типа: жесткие и мягкие. Жесткие – упрек («Ну какой ты рассеянный»), угрозу («Если будешь вести себя плохо - накажу»), предвосхищение отрицательной оценки («От тебя ничего хорошего не дождешься»).

Мягкие – суждения, включающие в себя похвалу, одобрение («Молодец», «Умница», «Хорошо»), согласие («Верно», «Правильно»), предвосхищение

положительной оценки («Я верю, ты не будешь больше так поступать»), отрицательная оценка в смягченной форме: порицание («Ты поступил несправедливо»), пристыживание («И не стыдно?»).

Воспитатели злоупотребляют повышенным тоном, требованиями, запретами. Дети перенимают тон и манеры поведения воспитателя и демонстрируют их в межличностном общении.

Анализируя данные нашего исследования, все ситуации взаимодействия воспитателя с детьми можно разделить на две группы: в учебной деятельности и во вне учебной деятельности, т.е. в свободной деятельности.

Общение воспитателя с детьми на занятиях в подавляющем большинстве является авторитарным, практически в чистом виде. Модель взаимодействия с ребенком носит учебно-дисциплинарный характер. Во многом это связано с установкой руководства детскими садами на высокий уровень специальной подготовки детей к обучению в школе (навыки чтения, письма, счета). Именно этот критерий лежит в основе оценки деятельности дошкольных учреждений. В результате общение воспитателя с детьми во время обучения носит либо запретительный («не вертись», « не разговаривай», «смотри сюда», «положи на место»), либо стимулирующий характер. Но стимуляция познавательной активности выражена также в авторитарной форме: «думай», «читай», «смотри сюда», «отвечай».

В результате к моменту поступления в школу у ребенка достаточно часто складывается негативное отношение к занятиям как форме познавательной деятельности. Тем более, что школьные учителя еще больше склонны к учебно-дисциплинарной форме обучения, чем воспитатели детских садов. Детям не часто предоставляется возможность самостоятельно мыслить. Их не учат учиться. Чем лучше ребенок выполняет указания педагога, тем чаще он получает его похвалу, которая является для него необходимым стимулом. И как только дошкольник остается вне запретительно-стимулирующего поля воздействия взрослого, он порой не способен ни на какие позитивные самостоятельные действия.

В общении воспитателя с детьми вне занятий отмечается иная модель взаимодействия. Во внеучебной деятельности воспитатель в большей степени ориентирован на демократический стиль общения с детьми, на уважительное отношение к личности ребенка, на сохранение и поддержание его активности.

Однако значительная часть педагогов, авторитарных во время занятий, во внеучебной деятельности демонстрируют либерально-попустительский стиль общения. Они вне занятий предоставляют детей самим себе, их обращения к детям носят коллективный характер, лишь регулирующий ситуацию в группе. Возможно, они наносят меньший вред детям, чем воспитатели авторитарные во всех ситуациях, однако, как пишет В.С.Мухина: «Императивный стиль управляет дисциплиной, но искажает развитие личности ребенка. Демократический стиль требует большого профессионального мастерства для организации дисциплины, но он является единственно приемлемым для воспитания позитивных качеств личности ребенка при организации его познавательной активности. Либерально-попустительский стиль хотя и не перетруждает ребенка эмоционально, но не дает ему позитивных условий для развития личности… » [3].

Показателем оптимальности взаимодействия воспитателя с детьми является также эмоциональная окраска общения. В группа детского сада часто звучит отрицательный эмоциональный тон как во время учебной деятельности, так и вне ее: возмущение, крик, порицание, угрозы воспитателя, восклицательно-вопросительные формы обращения к детям.

По регулятивной функции, часто, даже вне занятий, общение воспитателя с ребенком носит характер прямого указания: что делать, зачем, когда. Редки совет, договор, поддержка, разъяснение. А ведь именно такая форма взаимодействия позволяет ребенку найти необходимый способ действия, форму поведения, выход из сложной для него ситуации.

Такой тип общения воспитателя с детьми - важное условие формирования механизма саморегуляции поведения, самоконтроля в деятельности ребенка.

Авторитарная, дисциплинарная модель общения с детьми, начиная с раннего возраста, уже к старшему дошкольному возрасту дает стойкие, негативные проявления поведения дошкольников, моторную перевозбудимость при отсутствии или недосмотре взрослого. У ребенка входит в привычку ждать контроля со стороны воспитателя, он не знает, как себя вести без его указаний. Привычка быть всегда под контролем, подчиняться, приводит к тому, что дети не чувствуют время и место проявления активности, они не умеют пользоваться свободой.

Исследование также показало, как мало педагогики-дошкольники используют в общении с детьми невербальные средства: мимику, жест, взгляд. А ведь они помогают детям оценить свои действия, осуществить самоконтроль и саморегуляцию поведения и деятельности.

Таким образом, проведенное нами исследование выявило ряд серьезных педагогических проблем. В учебно-воспитательных дошкольных учреждениях господствует авторитарный (или иначе организующий) стиль общения, который обслуживает учебно-дисциплинарную модель педагогического взаимодействия, наносящую серьезный вред развитию личности ребенка.

Видимо, истоки этого кроются в целой связке причин. Это и направленность всех форм внешнего и внутреннего контроля на фиксацию учебных достижений детей, а отсюда и оценку труда педагога. Это и объективные причины, например, высокая наполняемость групп в некоторых ДУУ, что мешает воспитателю уделить достаточное внимание каждому ребенку. Это и низкий уровень профессиональной культуры, мастерства воспитателей, которым легче и проще действовать в учебно-дисциплинарной модели, низкий уровень направленности на профессиональную деятельность как на взаимодействие, сотрудничество с детьми. Это и вынесенные из собственного детства образцы репрессивного речевого общения, ставшие нормой и проявляющиеся в общении с детьми.

Все это требует серьезного к себе внимания вузовских преподавателей, перестройки воспитания студентов, разработки методик и тренингов для студентов и работающих воспитателей.

Резюме

У статті розглядаються основні стилі спілкування вихователів дошкільних навчальних закладів, подано дані дослідження стилів спілкування вихователів деяких дитячих садків м. Сімферополя.

Summary

The article dials with the main styles of teachers' education for pre-school institutions, and research data of tutors for some kindergartens of Simferopol are also represented.

Литература:

1. Исмагилова А.Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада // Вопросы психологии. – 2000. – № 5.
2. Брагина Г.В., Выбор стратегии обучения учителем-мастером // Ученые записки Крымского государственного индустриально-педагогического института. Вып. 1. – Симферополь: Таврия, 2001. – 148 с.
3. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М., 1986.

Подано до редакції 23.05.03

УДК 371.132

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Бродская Елена Анатольевна,
аспирантка кафедры педагогики,
Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского

На современном этапе развития высшей школы остро встал вопрос о пересмотре системы подготовки педагогических кадров на всех этапах профессионального образования. Особенно актуально эта проблема звучит в условиях классического университета.

Высшие учебные заведения университетского типа, имеющие все возможности подготовки высококвалифицированных кадров, сегодня уделяют недостаточно внимания профессионально-педагогической подготовке своих выпускников, несмотря на то, что именно эти специалисты в наибольшей степени востребованы на всех уровнях среднего и средне-специального образования (выпускникам университетов отдаётся предпочтение при приёме на работу в средне-специальные и высшие учебные заведения, производственные и научно–исследовательские учреждения [1, с. 91]).

Определяя университетское педагогическое образование как "процесс становления будущего учителя в вузе под влиянием специально организованной, упорядоченной системы психолого-педагогического влияния" [3, с. 7 - 8], отметим главное различие между университетским образованием и педагогическим образованием, которое состоит в том, что студенты университетов получают в большем объёме научную подготовку, в то время как студенты пединститутов – педагогическую [4, с. 354].

Основными особенностями педагогической подготовки в условиях классического университета являются следующие:

- Подготовка универсально образованного специалиста с фундаментальной подготовкой, гуманитарной и научно-исследовательской направленностью;
- Теоретический уклон профессионально-педагогической подготовки студентов;
- Отсутствие чёткой ориентации, нравственно-психологической готовности к работе в учебном заведении, "размытые" перспективы в отношении будущей

педагогической деятельности;
- Невысокий уровень сформированности педагогических интересов, мотивов, способностей и возможностей;
- Соотношение общенаучного, специального и психолого-педагогического блоков составляет 20: 70: 10% учебного времени.

Рассматривая организацию профессионально–педагогической подготовки в условиях классического университета, отметим ряд противоречий, объективно существующих сегодня в университетском педагогическом образовании [1, с. 122]:

Противоречия *социально-экономического* характера:
- Противоречие между требованиями к личности и деятельности педагога и фактическим уровнем готовности выпускников университетов к выполнению социально и профессионально обусловленных функций;
- Противоречие между необходимостью и возможностями подготовки педагогических кадров по новым специальностям и специализациям;
- Противоречие между динамичными потребностями общества в подготовке высококвалифицированных специалистов – педагогов и состоянием университетского педагогического образования.

Методологические противоречия:
- Противоречие между массово-репродуктивной подготовкой преподавателя в университете и индивидуально-творческим характером его деятельности;
- Противоречия между возросшими социально-психологическими, педагогическими методическими требованиями к созданию целостной системы подготовки педагогических кадров университетского профиля и недостаточной методологической разработанностью этой проблемы;
- Противоречия между целями и задачами, которые стоят перед университетами в деле подготовки высококвалифицированных специалистов – педагогов и субъективно определяемым объёмом учебного времени на изучение дисциплин общетеоретического, специального и психолого-педагогического циклов.

Содержательно-процессуальные противоречия:
- Противоречие между сложившейся технологической структурой педагогического процесса в университете, ориентированной на усвоение теоретической информации и потребностью общества в педагоге, обладающем творческой активностью, самостоятельностью, проблемным стилем мышления;
- Противоречие между непрерывно увеличивающимся объёмом учебного материала, необходимого для подготовки специалистов – преподавателей, и временем, отведённым на подготовку специалиста, а также различными возможностями студентов;
- Противоречие между необходимостью интеграции всех предметов относительно конечных целей вузовского обучения и воспитания и дифференциацией их преподавания;
- Противоречие между абстрактностью преподавания отдельных фундаментальных и специальных учебных предметов и конкретностью задач профессионально-педагогической деятельности специалиста, в решении которых ему необходимо учитывать данные разных дисциплин;
- Противоречие между теоретическими, знаково-символическими формами

изложения учебного материала и предметно-практическим характером деятельности будущего специалиста;

- Противоречие между уровнем подготовки преподавателей в университете и реальными требованиями учреждений образования определённого типа, что ведёт к невостребованности знаний или к необходимости их пополнения;
- Противоречие между необходимостью непрерывной подготовки педагога – профессионала и отсутствием взаимосвязей университетского обучения и послевузовской системы повышения квалификации.

Разрешение перечисленных выше противоречий педагогического образования и решение проблем подготовки педагогических кадров в условиях классического университета требует дальнейшего совершенствования образовательного процесса в следующих направлениях [5, с. 9]:

– Обеспечение единства теоретической и практической, психологической и педагогической подготовки;
– Ориентация на личностный уровень овладения педагогической профессией;
– Ориентация на развитие субъектности будущего учителя и подготовку его к осуществлению профессионального саморазвития.

Таким образом, весь процесс профессионально-педагогической подготовки будущего учителя должен осуществляться так, чтобы его индивидуальная профессиональная сущность стала для него одной из важнейших ценностей, что, по нашему мнению, возможно лишь при реализации личностно ориентированного подхода к подготовке студентов к педагогической деятельности.

Анализ литературных источников показывает, что в учебном процессе вузов преобладает использование традиционных методов и технологий, которые созданы 30-40 лет назад. Только в последние годы систематически начинают внедряться инновационные подходы к обучению, про что свидетельствуют исследования А. А. Вербицкого, А. В. Фурмана, П. М. Щербаня, И. Е. Унт и др.

Инновационными являются подходы, которые с помощью теоретико-методологических и организационно-технологических способов целостно очерчивают новый предмет дидактического познания, по-новому определяют цели и задачи, содержание и формы, методы и технологии учебного процесса.

Основная цель инновационных подходов состоит в обеспечении активного отношения студентов к овладению выбранной профессией, развитию их самостоятельной познавательной деятельности, инициативы и творчества [2, с. 3 - 4].

Сегодня в педагогической науке и практике можно выделить две различные стратегии, в рамках которых существует система образования – стратегия формирования и стратегия развития или личностно-ориентированное образование [5, с. 112]. *Стратегия формирования* – это педагогическое воздействие извне на внутренний мир личности, навязывание ей выработанных обществом способов деятельности и оценок. Такая образовательная система основывается на социоцентрическом подходе, в условиях которого целью развития личности является её социализация и профессионализация с позиций максимальной общественной пользы. Эта система обучения и воспитания, получившая название традиционной, исходит из того положения, что внешнее непосредственно формирует внутреннее. В этом случае тот, кто обучается, попадает под

определение "объект", которым можно управлять с помощью внешних влияний, социально заданных стандартов и нормативов. Таким образом, как отмечает И. А. Зязюн, традиционная система образования была и остаётся безличностной, "бесчеловеческой".

Рассматривая профессионально-педагогическую подготовку студентов высших учебных заведений в рамках такой системы образования, необходимо отметить, что жёсткая, раз и навсегда установленная технология обучения сдерживает развитие личности будущего учителя, становление его как активного субъекта своей профессиональной деятельности.

Что касается профессиональной подготовки студентов к будущей педагогической деятельности, то можно отметить, что она строилась исходя из условий, наиболее благоприятных для формирования, а опятьтаки не для развития личностных качеств (Богданова М. К., Бурман Л. В., Гура О. И.). В то же время говорить о личности как объекте педагогического воздействия в условиях высшей школы ещё менее справедливо, чем в средней школе, т. к. здесь она уже существует, внутренний мир студента живёт своей жизнью, продолжает развиваться и усовершенствоваться его самостоятельность, самосознание, умение творчески мыслить.

Ориентация на директивно заданный норматив приводит только к тому, что реальный студент как бы растворяется в педагогическом процессе. Совершенно другие возможности для развития личности открываются при новых технологиях обучения, которые всю стратегию деятельности вуза, всех составных частей этой деятельности направляют на стимулирование и поддержку процесса самореализации каждым студентом себя как личности. Приоритетной становится *стратегия развития*, которая подразумевает развитие потенциала личности, рост творческой активности, самоактуализацию. Направление процесса обучения на творческое развитие личности в значительной мере способствует решению проблемы дальнейшей социальной и профессиональной адаптации молодёжи в современном обществе.

Однако система подготовки педагогических кадров в Украине до недавнего времени на всех этапах была ориентирована большей частью на формирование и развитие *отдельных* структурных компонентов личности будущего учителя, коррекцию *отдельных* индивидных особенностей, указывающих на продвижение в профессиональном развитии (Антонова А. Е., Комарова И. И., Малыхин А. В., Мильто Л. О., Мироненко Т. П., Морозов В. В., Полякова А. М., Севастюк М. С.). Развитие, а тем более саморазвитие личности как *целостный*, качественно своеобразный феномен педагогической действительности, детерминированный всей системой отношений будущего учителя к ней и к самому себе как её части, практически не рассматривалось.

В связи с этим в современной педагогической науке идут интенсивные поиски и разработки новых педагогических концепций вуза, в пределах которых возможны новые решения в организации учебного процесса, которые бы учитывали современные тенденции гуманизации образования, а также наметившийся переход от общества социоинтентного к обществу гомеоинтентному.

Сегодня происходит формирование особой "субъект – субъектной парадигмы" в трактовке образовательной деятельности и педагогического образо-

вания как её части, что обусловлено качественно новым пониманием проблем подготовки высококвалифицированных специалистов на всех этапах профессионального образования, а также тенденцией гуманизации образовательной системы как неотъемлемого условия становления активной и саморазвивающейся личности. Гуманистическая тенденция в образовании требует прежде всего отказа от стандартизации и унификации в образовании, единства рационального и эмоционального, выявления личностного смысла учения, возрастания роли рефлексивных знаний, обращение к личности как к субъекту своей собственной жизнедеятельности. Гуманизация образования радикально меняет концепцию организации обучения от монологически авторитарного к диалогически личностно-ориентированному взаимодействию, обеспечивая равенство позиций всех участников данного процесса, право каждого на собственное мнение, возможность его высказать и защитить. Такая ориентация образования создаёт благоприятные условия для осознания личностью нового знания и его значения для профессионального и личностного роста, активизирует её самообразование и самовоспитание. Всё это требует особенной модели обучения с альтернативной педагогической технологией, которая бы максимально учитывала гуманистическую направленность современного образования и обращение к личности как к субъекту познания.

В научной литературе, посвящённой проблеме личностно-ориентированного обучения, решены вопросы относительно технологии этого вида обучения. Взаимосвязи деятельности субъектов личностно-ориентированного процесса обучения и воспитания, их поведенческим стереотипам, посвящено значительное количество исследований. При этом в работах отечественных авторов практически не разработаны вопросы подготовки студентов к педагогической деятельности, основывающейся на концептуальных положениях личностно-ориентированного подхода.

Сформулируем основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно-ориентированного процесса в вузе:

- учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы студент имел возможность выбора при выполнении учебных заданий;
- характер предъявления учебного материала должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта студента, включая опыт его предшествующего обучения;
- изложение учебного материала, как в учебнике, так и преподавателем должно быть направлено не только на расширение его объёма, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на преобразование личного опыта каждого студента;
- в ходе обучения необходимо постоянное соотнесение опыта студента с научным содержанием задаваемых заданий;
- активное стимулирование студента к самоценной образовательной деятельности, обеспечивающей ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- необходимо стимулировать студентов к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;

– необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результатов, но главным образом процесса учения;
– образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию и оценку учения как субъектной деятельности.

Таким образом, одним из условий, обеспечивающих переход к личностно-ориентированному образованию в вузе, является придание студенту не только статуса объекта учебной деятельности, но и его субъекта.

Под **личностно-ориентированной подготовкой** студента к педагогической деятельности можно рассматривать такую систему социальных, психологических условий, которая соответствовала бы одновременно как целям профессионально-педагогической подготовки, так и реальным возможностям профессионального развития отдельного конкретного студента высшего учебного заведения. Особенностью личностно ориентированной подготовки будущего педагога является то, что основная роль в процессе его профессионального развития отводится ему самому, а преподаватель вуза с помощью содержания и средств профессионально-педагогической подготовки создаёт условия для этого процесса, всё больше самостоятельности предоставляя самому студенту.

Личностно ориентированную подготовку будущего учителя можно рассматривать как такую стратегию обучения, которая позволяет ему становиться полноправным субъектом профессионального развития, осуществлять научно обоснованную разработку индивидуальных программ профессионального роста и брать на себя ответственность за свою профессиональную судьбу. Особенностями такой подготовки являются [5, с. 9]:

1) построение будущим учителем в ходе профессионально-педагогической подготовки своей модели личностно-профессиональной индивидуальности, её анализ (как возможной и достаточной в теоретическом и практическом отношении);

2) постоянное углубление и расширение содержания своей образно-концептуальной модели индивидуальности учителя, которая является исходным теоретическим психолого-педагогическим образованием, потенциально содержащим всю систему понятий, описывающих данное явление педагогической действительности в рамках поставленных исследовательских задач;

3) изучение студентом отдельных компонентов теоретической модели индивидуальности учителя (индивидуального, личностного, субъектного) с целью понимания их сущностных особенностей, взаимовлияния компонентов;

4) принятие будущим педагогом в ходе профессионально-педагогической подготовки данной модели индивидуальности учителя в качестве мотивационно–целе–смыслового ориентира, определяющего систему средств личностно-профессионального саморазвития;

5) определение будущим учителем сначала в совместной деятельности с преподавателем, а затем всё более самостоятельно инструментария средств самопознания, самопонимания, самообоснования, самопринятия и самосовершенствования своей профессиональной индивидуальности.

Однако качественно нового уровня деятельности высшей школы, педагогического образования как части, позволяет добиться только системное решение проблемы, подход к нему не с позиций частных содержательных и органи-

зационных изменений, а с позиций новой парадигмы образования как системы фундаментальных методологических принципов, предусматривающей глобальные содержательные и технологические преобразования. Стратегией современного педагогического образования должна быть установка на профессиональное развитие и саморазвитие учителя, при реализации которой он сможет свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, научно обоснованно принимать на себя ответственность за образование, воспитание и развитие другого человека.

Таким образом, рассматривая организацию профессионально–педагогической подготовки студентов в условиях классического университета можно отметить следующее:

1. Сегодня в университетском педагогическом образовании объективно существует ряд противоречий, среди которых можно выделить противоречия социально-экономического, методологического и содержательно-процессуального характера.

2.Разрешение противоречий педагогического образования и решение проблем подготовки педагогических кадров в условиях классического университета возможно при ориентации на личностный уровень овладения студентами педагогической профессией и развитии субъектности будущего учителя.

3.Только системное решение проблемы педагогического образования, подход к нему не с позиций частных содержательных и организационных изменений, а с позиций новой парадигмы образования как системы фундаментальных методологических принципов позволит достичь нового уровня деятельности высшей школы.

Резюме

У статті розглядаються сучасні проблеми організації професійної педагогічної освіти в умовах класичного університету, її особливості та відмінності від підготовки педагогічних кадрів на базі педагогічних інститутів, акцентується увага на можливості розв’язання існуючих суперечностей у рамках особистісно-орієнтованого підходу.

Summary

In clause the modern problems of organizing of the professional pedagogical education in the classical university, its feature and difference from preparation of the pedagogical staff on the basis of pedagogical institutes are examined, the stress attention is made on an opportunity of the sanction of the existing contradictions in frameworks of the personal centered approach.

Литература:

1. Глузман А. В. Профессионально – педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: Монография. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
2. Мариньчак С. Ю. Аналіз ефективності інноваційних підходів у системі вузівського навчання: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ УДПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1994.- 118 с.
3. Нечепоренко Л. С. Совершенствование общепедагогической подготовки учителя в университете. - Х.: Основа, 1990. – 136 с.
4. Педагогическое образование // Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – Т. 3.- М.: Сов. энциклопедия, 1964. – С. 379.
5. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. Дис.… д-ра пед. наук. – К., 1997 – 534 с.

Подано до редакції 09.02.03

УДК 004.4

ПУТИ ВНЕДРЕНИЯ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Булахова Яна Владимировна,
аспирант,
Крымский государственный гуманитарный институт

Современный период развития цивилизованного общества характеризует процесс информатизации. Информатизация общества – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства являются сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена. Процессы, происходящие в связи с информатизацией общества, способствуют не только ускорению научно-технического прогресса, интеллектуализации всех видов человеческой деятельности, но и созданию качественно новой информационной среды социума, обеспечивающего развитие творческого потенциала индивида.

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных или, как их принято сейчас называть, новых информационных технологий (НИТ), ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания. Этот процесс способствует: совершенствованию механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей; совершенствованию методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества; созданию методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, эксперементально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации; созданию и использованию компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых.

Анализируя изменения, происшедшие за последние годы в методах обучения, можно констатировать, что информационные технологии, дистанционные формы обучения перестали быть просто модными словами и перешли в разряд реальных дел. Новые формы обучения из отдельных разрозненных проявлений в своем развитии трансформируются в единый мощный информационный поток. От уровня развития средств обучения и рациональной организации их использования зависят эффективность и конечный результат обучения.

При этом важнейшей закономерностью развития современного образования, которая продиктована научно – технической революцией, является рост технического оснащения учебного процесса. Широкое проникновение в учебный процесс современных технических способов обучения на ЭВМ является характерным фактором развития высшего образования. Техническое оснащение вузовского учебного процесса – это объективная необходимость, которая обусловлена всем ходом общественно – исторического развития [7, с. 17].

Технологизацией и компьютеризацией образования интересуются ученые уже с 80-х годов. Такие ученые как А.Е. Денисов, В.М. Казанский, А.И. Якимов, З.С. Харьковский, Л.Д. Цесарский, Б.Г. Сладкевич, К.М. Тихомиров, А.Ф. Робичева, Б.С. Гершунский, Ю.И. Машбиц, М. Буняев, М. Лапчик, А. Борк, Г. Клейман и другие рассматривали различные аспекты этого вопроса, однако до сегодняшнего момента остались актуальными такие проблемы в области новых технологий как: проблема создания высококачественного в дидактическом плане программного обеспечения; проблема подготовки педагогов, которые владели бы методикой использования созданного программного базиса; проблема методически обусловленного согласования информационных технологий с традиционным учебным процессом и оптимизация новых технологий с уже опробованными методиками преподавания конкретных учебных дисциплин; проблема создания оптимальных общедидактических и педагогических условий, при которых внедрение новых информационных технологий в процесс обучение конкретной дисциплине принесло бы максимальную эффективность.

Целью же данной статьи является раскрытие понятия программного обеспечения новых информационных технологий, анализ существующих на сегодняшний момент программных продуктов, использующихся в образовании с дидактической и функциональной точек зрения для того, что бы сориентировать современных педагогов при выборе того или иного программного обеспечения для повышения эффективности процесса преподавания отдельного предмета.

Под программным обеспечением новых информационных технологий следует понимать программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем информационного обмена, обеспечивающих операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке и передаче информации.

К программному обеспечению относятся [1, 2, 3, 4]: ЭВМ, ПВЭМ, комплекты терминального оборудования для ЭВМ всех классов, локальные вычислительные сети, устройства ввода-вывода информации, средства ввода и манипулирования текстовой и графической информацией, средства архивного хранения больших объемов информации и другое периферийное оборудование для ЭВМ, устройства преобразования данных из графической или звуковой форм представления данных в цифровую и обратно, устройства манипулирования аудиовизуальной информацией /на базе технологии Мультимедиа/, современные средства связи, системы искусственного интеллекта, системы машинной графики и т.д.

Повсеместное использование информационных ресурсов, являющихся

продуктом интеллектуальной деятельности наиболее квалифицированной части трудоспособного населения общества, определяет необходимость подготовки в подрастающем поколении творчески активного резерва. По этой причине становится актуальной разработка определенных методических подходов к использованию программного обеспечения новых информационных технологий для реализации идей развивающего обучения, развития личности обучаемого. Не менее важна задача обеспечения психолого-педагогическими и методическими разработками, направленными на выявление оптимальных условий использования программного обеспечения в целях интенсификации учебного процесса, повышения его эффективности и качества.

Особого внимания заслуживает описание уникальных возможностей программного обеспечения, реализация которых создает предпосылки для небывалой в истории человечества интенсификации образовательного процесса, а также создания методик, ориентированных на развитие личности обучаемого. Итак, перечислим эти возможности: незамедлительная обратная связь между пользователем и программой; компьютерная визуализации учебной информации; архивное хранение достаточно большого объема информации с возможностью ее передачи, а также легкого доступа пользователя к центральному банку данных; автоматизация процессов вычислительной информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения.

Реализация вышеперечисленных возможностей программного обеспечения новых информационных технологий позволяет организовать такие виды деятельности как: интерактивный диалог (взаимодействие пользователя с программной системой, которое характеризуется реализацией более развитых средств ведения диалога чем при диалоговом общении, когда происходит лишь обмен текстовыми командами); управление реальными объектами (например, учебными работами, имитирующими промышленные устройства и механизмы); управление моделями (отображенные на экране модели различных реальных процессов, явлений, объектов); автоматизированный контроль результатов (самоконтроль) с коррекцией, последующей тренировкой и тестированием.

Учитывая вышеизложенное, выделим педагогические цели использования программного обеспечения новых информационных технологий.

1. Развитие личности обучаемого, подготовка индивида к «комфортной» жизни в условиях информационного общества:

а) развитие мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, интуитивного, творческого, теоретического);

б) эстетическое воспитание (например, за счет использования компьютерной графики прививается чувство красоты и гармонии форм и цвета);

в) развитие коммуникативных способностей;

г) формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации;

д) развитие умений осуществлять экспериментально - исследовательскую деятельность;

е) формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации.

2. Реализация социального заказа, обусловленного информатизацией современного общества:

а) подготовка специалистов в области информатики и вычислительной техники;

б) подготовка пользователя средствами новых информационных технологий.

3. Интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса.

4. Использование программного обеспечения в качестве средства обучения.

5. Использование программного обеспечения в качестве инструмента познания.

6. Использование программного обеспечения в качестве средства развития личности.

7. Использование программного обеспечения в качестве объекта изучения.

8. Использование программного обеспечения в качестве средства коммуникации.

9. Использование программного обеспечения в качестве средства организации интеллектуального досуга, развивающих игр.

Из всего многообразия педагогических применений программного обеспечения новых информационных технологий особо следует выделить использование программных средств (ПС) в связи с их широкой популярностью в практике отечественного и зарубежного образовательного процесса. Несмотря на многолетний опыт использования разнообразных типов программных средств в учебных целях, их потенциальные возможности остаются неисчерпанными. Причиной этого является как неразработанность теоретических основ, раскрывающих целесообразность создания и применения программных средств в целях обучения, так и отсутствие четкой классификации или типологии, комплекса требований, предъявляемых к ним.

Проблемы разработки и использования программных средств учебного назначения опираются на ряд теоретических положений, представляющих: педагогическую целесообразность применения программных средств учебного назначения; функциональное назначение отдельных типов программных средств, используемых в целях обучения; типологию программных средств по методическому назначению; требования к программным средствам, используемым в учебно-воспитательном процессе.

Программным средством учебного назначения будем называть такие программные средства, в которых отражается некоторая предметная область, в той или иной мере реализуется технология ее изучения, обеспечиваются условия для осуществления различных видов учебной деятельности. Программное средство учебного назначения обычно предназначается для использования в учебно-воспитательном процессе, при подготовке, переподготовке и повышении квалификации кадров сферы образования, в целях развития личности обучаемого, интенсификации процесса обучения.

Использование программного средства учебного назначения ориентировано на решение определенной учебной проблемы, требующей ее изучения и (или) разрешения, — проблемно-ориентированные программные средства; осуществление некоторой деятельности с объектной средой (например, с системой подготовки текстов, информационно—поисковой системой, базой данных) — объектно-ориентированные программные средства; осуществление деятельности в некоторой предметной среде (в идеале — со встроенными элементами технологии обучения) — предметно-ориентированные программные средства.

С помощью программного средства можно представлять на экране в различной форме учебную информацию; инициировать процессы усвоения знаний, приобретения умений и (или) навыков учебной или практической деятельности; эффективно осуществлять контроль результатов обучения, тренаж, повторение; активизировать познавательную деятельность обучаемых; формировать и развивать определенные виды мышления.

Программные средства по функциональному назначению целесообразно подразделить на нижеописанные типы:

– прикладные программы, предназначенные для организации и поддержки учебного диалога пользователя с компьютером. Чаще всего их называют педагогические программные средства. Функциональное назначение педагогических программных средств — предоставлять учебную информацию и направлять обучение, учитывая индивидуальные возможности и предпочтения обучаемого. Как правило, педагогические программные средства предполагают усвоение новой информации при наличии обратной связи пользователя с программой;

– диагностические, тестовые программы, цель которых — констатация причин ошибочных действий обучаемого, оценка его знаний, умений, навыков, установление уровня его обученности или уровня интеллектуального развития;

– инструментальные программные средства, предназначенные для конструирования программных средств (систем) учебного назначения, подготовки или генерирования учебно-методических и организационных материалов, создания графических или музыкальных включений, сервисных "надстроек" программы [5; 6].

Особое место занимают программы прикладного назначения, которые условно подразделяются на следующие:

– инструментальные системы, предназначенные для разработки автоматизированных средств или систем контролирующего, консультирующего, тренингового назначения, позволяющие свести к минимуму "бумажное" предъявление учебного материала, заменяя его "экранным";

– авторские программные системы, предназначенные для конструирования программных средств (систем) учебного назначения;

– системы компьютерного моделирования (демонстрационного, имитационного);

– программные среды со встроенными элементами технологии обучения, включающие как предметную среду, так и элемент педагогической технологии для ее изучения;

– инструментальные программные средства, обеспечивающие осуществление операций по систематизации учебной информации на основе использования системы обработки данных (например, информационно—поисковые системы, учебные базы данных по различным отраслям знаний);

– экспертные системы учебного назначения как средство представления знаний, предназначенные для организации диалога между пользователем и системой, способной по требованию пользователя представить ход рассуждения при решении той или иной учебной задачи в виде, приемлемом для обучаемого;

– предметно-ориентированные програмные среды, позволяющие осуществлять моделирование изучаемых объектов или их отношений в определенной предметной среде (при необходимости, не отображающей объективную реальность); с их помощью обычно организуется учебная деятельность с моделями, отображающими объекты, закономерности некоторой предметной области;

– програмные средства, предназначенные для формирования культуры учебной деятельности, информационной культуры на основе применения системы подготовки текстов, электронных таблиц, графических и музыкальных редакторов или интегрированных систем их комплексного использования;

– программные средства, предназначенные для автоматизации процесса обработки результатов учебного эксперимента, в том числе измеряющие и контролирующие программы для датчиков, которые позволяют получать, записывать и визуализировать информацию о реально протекающих процессах;

– управляющие програмные средства, цель которых — управление действиями реальных объектов (например, действиями роботов, имитирующих функционирование различных промышленных устройств или механизмов);

– учебные среды программирования, предназначенные для начального обучения навыкам программирования и формирования основных компонентов алгоритмического и программистского стиля мышления. Например, интегрированная предметно-ориентированная программная среда LOGO WRITER или программная среда "Школьница" (ВЦ СО АН СССР, г. Новосибирск), "Е-практикум" (МГУ, г. Москва);

– программные средства, обеспечивающие выполнение некоторых функций преподавателя. Эти программные средства обычно выдают команды, касающиеся работы на компьютере, указания о прекращении работы, о выполнении проверки, о необходимости модификации информации, о получении дополнительных данных, об обсуждении хода работы;

– программные средства, предназначенные для автоматизации процесса информационно-методического обеспечения и ведения делопроизводства в учебном заведении, системе учебных заведений;

– сервисные программные средства, обеспечивающие комфортность работы пользователя (автоматизация процесса контроля результатов обучения, генерирование и рассылка организационно-методических материалов, загрузка и передача программных средств по сети, управление ходом занятия);

– игровые программные средства, являющиеся средством, обеспечивающим различные виды игровой и учебно-игровой деятельности.

Методическое назначение каждого типа программного средства отражает

методические цели его использования в процессе обучения и те возможности программного средства, реализация которых интенсифицирует учебный процесс, переводит его на качественно более высокий уровень. Целесообразность проведения такой типологии программных средств вызвана рядом обстоятельств, из которых основными являются необходимость: выбора преподавателем, методистом нужного программного средства из имеющихся или предложенных; сравнения программного средства в рамках одного типа для подбора наилучшего; создания иерархии программных средств по сложности; ориентировки пользователя во множестве имеющихся программных средств различного методического назначения.

Приведем типологию программных средств по методическому назначению.

Обучающие программные средства, методическое назначение которых — сообщение суммы знаний, формирование умений и навыков учебной и практической деятельности и обеспечение необходимого уровня усвоения, устанавливаемого обратной связью, реализуемой средствами программы.

Программные средства системы тренажеры предназначены для отработки умений, навыков учебной деятельности, осуществления самоподготовки. Они обычно используются при повторении или закреплении ранее пройденного материала.

Программы, предназначенные для контроля (самоконтроля) уровня овладения учебным материалом, — контролирующие программные средства.

Информационно-поисковые программные системы, информационно-справочные программные средства предоставляют возможность выбора и вывода необходимой пользователю информации. Их методическое назначение — формирование умений и навыков по систематизации информации.

Имитационные программные средства (системы) представляют определенный аспект реальности для изучения его основных структурных или функциональных характеристик с помощью некоторого ограниченного числа параметров.

Моделирующие программные средства произвольной композиции предоставляют в распоряжение обучаемого основные элементы и типы функций для моделирования определенной реальности. Они предназначены для создания модели объекта, явления, процесса или ситуации (как реальных, так и "виртуальных") с целью их изучения, исследования.

Демонстрационные программные средства обеспечивают наглядное представление учебного материала, визуализацию изучаемых явлений, процессов и взаимосвязей между объектами.

Учебно-игровые программные средства предназначены для "проигрывания" учебных ситуаций (например, с целью формирования умений принимать оптимальное решение или выработки оптимальной стратегии действия).

Досуговые программные средства используются для организации деятельности обучаемых во внеклассной, внешкольной работе, развития внимания, реакции, памяти и т. д.

Анализ практики разработки и использования программных средств в целях обучения убеждает в том, что чаще всего они имеют "смешанное" методи-

ческое назначение. В связи с этим целесообразна разработка программных средств учебного назначения, обеспечивающих реализацию комплекса методических целей. При этом такую разработку целесообразно осуществлять в рамках цельной системы, предоставляющей пользователю унифицированный интерфейс, сервис и позволяющей использовать инструментальные программные средства (ИПС). Вместе с тем создание унифицированных инструментальных программных средств, позволяющих разрабатывать программные средства учебного назначения любого типа, нецелесообразно, хотя бы из-за громоздкости программной реализации. По этой причине оптимальной можно считать разработку инструментальных программных средств для реализации определенных методических задач. Таким образом, становится очевидной необходимость определения "экологической нити" каждого типа инструментальных программных средств при разработке на его базе программных средств учебного назначения.

Для большей наглядности представим в табл. 1 соотнесение типа инструментальных программных средств с возможностью разработки на его базе программного средства определенного методического назначения.

Таблица 1

Соотнесение типа инструментального программного средства (ИПС) с возможностью разработки на его базе программного средства (ПС) определенного методического назначения

Тип ИПС	Методическое назначение ПС созданных на базе ИПС								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ИПС для разработки автоматизированных систем контролирующего, консультирующего, тренингового назначения		+	+	+					
авторские системы, предназначенные для конструирования ПС		+	+	+			+		+
системы компьютерного моделирования	+		+		+	+	+	+	
программные среды со встроенными элементами технологии обучения	+		+			+	+		
ИПС, обеспечивающие операции по систематизации учебной информации	+	+	+	+					
экспертные системы учебного назначения	+	+	+	+					

Обозначения:

1 - обучающие ПС	5 - имитационные ПС
2 - контролирующие ПС	6 - моделирующие ПС
3 - ПС-тренажеры	7 - демонстрационные ПС
4 - информационно - справочные ПС	8 - учебно-игровые ПС
	9 - досуговые ПС

Примечание: знак "+" означает наличие возможности реализации методического назначения ПС, разработанного на базе данного типа ИПС.

Анализ педагогической практики использования программных средств учебного назначения позволяет заключить, что наиболее существенными причинами создания низкокачественных (с педагогической точки зрения) компьютерных программ являются, во-первых, частичное, а порой и полное игнорирование дидактических принципов обучения при их разработке и, во-вторых, неправомерный перенос традиционных форм и методов обучения в новую технологию обучения, использующую компьютер. Судя по всему, одинаково вредно как полное отрицание традиционных подходов к обучению с использованием возможностей современных ПЭВМ, так и огульная замена этих подходов новыми конструкциями. Отвечая на вопрос, каковы же пути внедрения информационных технологий в образование, необходимо отметить, что новые информационные технологии в виде определенного программного обеспечения являются лишь вспомогательными элементами в традиционных методиках обучения и призваны разнообразить педагогический процесс новыми формами работы с учебным материалом, сократить учебное время за счет автоматизации процесса закрепления, отработки нового материала и системы контроля знаний.

Резюме

В статті розкриваються особливості використання нових інформаційних технологій у навчанні студентів як допоміжного засобу в дидактичному процесі.

Summary

The peculiarities of using new computer technologies in students' training, as the additional means in didactical process are described in the article.

Литература:

1. Информационная технология: Вопр. развития и применения. - Киев.: Наук. думка, 1988.
2. Роберт И. В. Концепция внедрения средств новых информационных технологий в учебный процесс общеобразовательной школы / НИИ шк. оборудования и техн. средств обучения АПН СССР. - М., 1990.
3. Свириденко С. С. Современные информационные технологии. - М.: Радио и связь, 1989.
4. Словарь по кибернетике / Под ред. В.С. Михалевича. 2 - е изд., перераб., доп. - Киев.: Гл. ред. Укр. Сов. Энциклопедии им. М.П. Бажана, 1989.
5. Инструментальные средства для конструирования программных средств учебного назначения: (Обзор) / Ин - т пробл. информатики АН СССР; [Отв. ред.: Г.Л. Кулешова]. - М., 1990.
6. Материалы IV Всесоюзного семинара "Разработка и применение программных средств ПЭВМ в учебном процессе" / Ин - т пробл. информатики АН СССР. - М., 1988.
7. Койношевський Л.Л. Дослідження особливостей застосування комп`ютерної техніки в навчальному процесі педвузу (Спеціальність: 13.00.02 – Методика викладання фізики) – Київ, 1996.- 169 с.

Подано до редакції 23.06.03

УДК 371.4

ДО ПИТАННЯ ПРО СИСТЕМУ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ

Бургун Ірина Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
Херсонський державний технічний університет

Зазвичай про систему освіти Швеції в Україні говориться дуже мало, але це не означає, що вона не заслуговує на увагу. Пов'язано це насамперед із тим, що скандинавські мови не дуже поширені у світі, інформації надходить мало. Проте від цього позитивних якостей у шведській системі освіти не стає менше.

Країна капіталістичного соціалізму або соціалістичного капіталізму має високий рівень економічного й соціального розвитку. Вона входить у світову еліту за рівнем соціального захисту населення. Так, за об'ємом соціальних послуг Швеція займає одне з перших місць у світі, а за рівнем життя вона випереджує майже усі держави світу. Безперечно, високий рівень соціально-економічного розвитку Швеції – країни з обмеженими природними ресурсами та суровим кліматом, можливий, насамперед, завдяки високо освіченим спеціалістам – результат швецької освіти. Тому, питання про систему освіти Швеції має бути цікавим для України – країни, яка стала на шлях соціально-економічних реформ.

Історія свідчить, що освіта у Швеції займає передові позиції у світі. Дійсно, вже кілька сторіч тому за рівнем писемності населення Швеція входила у число європейських лідерів, а в наш час вона має одну з найкращих у світі систем освіти, що представлена дошкільною, шкільною, вищою освітою та освітою для дорослих (див рис.1).

Зупинимось на характеристиці окремих структурних елементів системи освіти Швеції.

Дошкільна освіта. Дошкільна освіта Швеції має подвійну мету. З одного боку, вона має сприяти дитячому розвитку, з іншого - дозволяти батькам поєднувати статус батьківства із зайнятістю на виробництві та навчанні.

Дошкільна освіта сучасної Швеції представлена центрами щоденної турботи про дітей (daycare centers) та ігровими школами (playschools).

Система дошкільної освіти охоплює не лише дітей дошкільного, але й дітей шкільного віку. Так, діти у віці від одного до п'яти років відвідують дитячі садки, або ігрові школи. Діти у віці від 6 до 12 років у позаурочний час відвідують центри дозвілля (відкриті та закриті), метою яких є сприяння індивідуальному розвитку дитини, допомога у навчанні, організація їх відпочинку. У дошкільних закладах діти поділяються за віком на групи. Кількість дітей у групі від 15 до 20. Виховання дітей здійснюють чотири працівники: інструктор з відпочинку, викладач, дитячий психолог та черговий. Дошкільні викладачі мають трьохрічну університетську освіту за програмою методів навчання, психології розвитку, творчої діяльності та сімейного виховання.

Центральним органом управління системи дошкільної й шкільної освіти Швеції є Національне Агентство Освіти (Skolverket), визначальною функцією якого є забезпечення національної мети щоденної турботи про дітей.

Заклади дошкільної системи освіти працюють відповідно до Національного дошкільного навчального плану, який затверджено у 1998 році. Він визначає цілі та принципи дошкільної освіти, серед яких виділяють:

- принцип розвитку дитини відповідно до її потреб;
- принцип забезпечення добробуту дитини;
- принцип розвитку та вивчення дитини у процесі гри. Взагалі, гра як метод навчання й виховання внесена до Національного навчального плану загальноосвітньої школи. Шведські педагоги вважають, що гра допомагає дитині пізнати навколишній світ, розвиває її уяву, творчі здібності, сприяє розвитку комунікативних здібностей тощо;
- принцип індивідуалізації навчання та виховання;
- принцип колективізму, який передбачає, що соціалізація та розвиток дитини має відбуватися в колективі;
- принцип співпраці дитячих закладів та сім'ї у вихованні дитини. Так, наприклад, у дитячих садках для найменьших дітей передбачено період адаптації, який триває близько двох тижнів, на протязі яких дитина разом із батьками відвідує дитячий заклад, пристосовується до нових умов, а вихователі вивчають її індивідуальні особливості, відповідно до яких у подальшому відбувається процес виховання;
- принцип задоволення спеціальних потреб дітей з різними вадами у розвитку, які мають право на місце у звичайному дошкільному закладі;
- принцип монокультурності. Багато дітей у Швеції мають корні з іншої культури. У зв'язку з цим, важливим завданням дошкільної освіти Швеції є збереження для дитини-іноземця його монокультури. З цією метою спеціально підготовлені викладачі навчають дітей рідної мови, знайомлять з культурними традиціями їх малої батьківщини тощо.

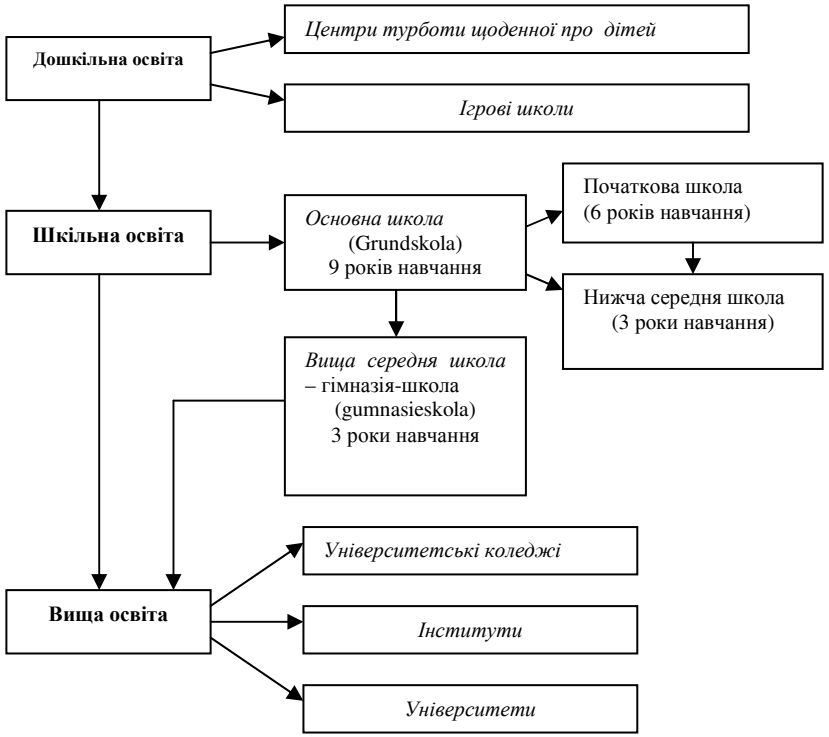


Рис.1. Структура системи освіти Швеції

Шкільна освіта. До загальноосвітніх навчальних закладів належать: дев'ятирічна обов'язкова школа (відповідає нашій неповній середній школі), гімназія (відповідає нашій старшій школі, середнім спеціальним навчальним закладам), альтернативні школи (за методикою Монтесоррі, Вольдорфської педагогіки, з поглибленим вивченням релігії), спеціальні школи (для дітей з різними вадами у розвитку). Переважна більшість цих закладів – державні, але є і приватні.

Характерним для шведської системи середньої освіти є, по-перше те, що навчання у школі триває до 20 років, по-друге, і в цьому її унікальність, загальноосвітня підготовка поєднується з професійною.

У 1962 році шведським парламентом був прийнятий закон про обов’язкову дев’ятирічну освіту. До середньої загальноосвітньої школи приймаються діти у віці 7 років. Але, з осені 1998 р. термін навчання у школі збільшився на один рік. Сьогодні до школи почали приймати дітей у віці 6 років, якщо на те є згода батьків.

Основна шведська школа поділяється на початкову, з терміном навчання 6 років, і нижчу середню школу, з терміном навчання 3 роки. (див. рис. 2).

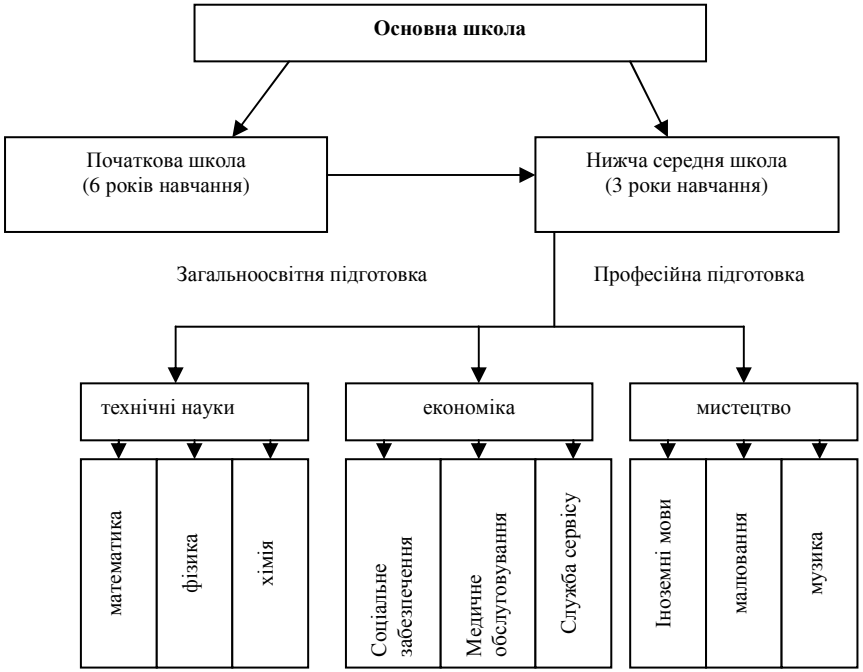


Рис. 2. Структура основної школи Швеції

До сьомого класу усі діти займаються в одного вчителя, за винятком таких дисциплін як домоведення, фізкультура, малювання та музика. З 7-го класу викладання ведеться декількома вчителями, які спеціалізуються на двох-трьох предметах.

Навчальний рік триває 40 тижнів і поділяється на два півріччя, які прийнято називати осіннім та весіннім. Навчальний рік нараховує 12 канікулярних днів. Навчальний тиждень у шведській школі триває 5 днів (із понеділка по п'ятницю). Рішення про тривалість навчального дня приймає кожна школа самостійно. Самостійні рішення школа приймає також щодо її структурної організації, форм навчання, розмірів класів. Але, у великих містах кількість учнів у школі може досягати 2000. Для сільської місцевості типовими є малокомплектні школи, для яких характерними є, так звані інтегровані класи, в яких навчаються діти різних вікових категорій.

Після закінчення обов'язкової основної школи 95 % шведських учнів продовжують освіту в гімназіях, термін навчання в яких становить 3 роки. Успішне закінчення гімназії дає право вступу до вищого навчального закладу.

Треба зазначити, що в 1975 році після тривалих реформ, існуючі до того часу різні типи шкіл, які надавали теоретичну або професійну середню освіту, були реформовані у єдину гімназію-школу (gumnasieskola) для підлітків та

молоді.

Сьогодні у шведській гімназії можна отримати підготовку за 16 напрямками, серед яких основними є гуманітарний, технічний, економічний та ремісничо-прикладний. Існує також велика кількість спеціальних курсів, більшість із яких наближається до вищевизначених напрямків.

Шведська гімназія має тісний зв'язок із промисловими підприємствами, які мають велику зацікавленість у висококваліфікованих спеціалістах, тому надають гімназіям місця для проходження трудової практики.

Більшість гімназій є муніципальними, але існують і гімназії специфічної спрямованості (сільськогосподарські, лісничі, садівничі та гімназії, що навчають специфічним професіям, які пов'язані з доглядом за хворими та стариками), які адміністративно підпорядковані ландстингам. Раніше у відомстві ландстингів знаходились і гімназії для осіб з різними фізичними та розумовими вадами, але сьогодні їх передано до муніципальних органів.

Велику занепокоєність і турботу у шведської муніципальної влади викликають ті учні, які після закінчення загальноосвітньої школи не пішли навчатися до гімназії. Такі учні знаходяться під наглядом у влади 2 роки. З метою залучення їх до навчання, відкриті спеціальні підготовчі курси.

Для тих учнів, які закінчили основну школу і працюють, а також для дорослих, які бажають продовжити своє навчання, існують різноманітні учбові заклади для дорослих, так звані відкриті університети, в яких можна отримати як середню так і вищу освіту.

За організацію шкільної освіти Швеції відповідають уряд і риксдаг, вони визначають загальні цілі й напрямок роботи школи. Муніципальна влада відповідає за здійснення цієї роботи на практиці. Так, на загальнонаціональному рівні практично уся система освіти знаходиться у веденні Міністерства освіти. Але незалежно від нього існують Центральні управління освіти, які працюють відповідно до інструкцій уряду. До їх функцій належать: забезпечення виконання інструкцій уряду, підготовка пропозицій щодо розвитку школи, підготовка директорів шкіл, підвищення кваліфікації вчителів, розподіл стипендій, що надаються вчителям для підвищення кваліфікації тощо.

Вища освіта. На сьогоднішній день в Швеції нараховується 55 вищих навчальних закладів, із них 11 університетів, в яких навчається 300 тис. студентів, із яких 20% іноземні студенти.

Вищу освіту у Швеції можна отримати в інститутах, університетах і університетських коледжах. Різниця між останніми в тому, що університетський коледж не дає можливості отримати диплом Доктора (doctorate or PhD), але за рішенням влади деяким університетським коледжам надається право на присудження докторського ступеня. Отже, шведські університетські коледжі поділяються на ті, що пропанують програми навчання до рівня "advanced", та ті, що надають можливість проведення наукових досліджень на отримання ступеня Lecentiate degree та Doctorate or PhD.

Спеціалізація університетських коледжів визначається потребами місцевих підприємств, та тих із якими налагоджені тісні зв'язки.

З 1993 року все переддипломне навчання ведеться у формі курсів. Для програм, що ведуть до отримання того чи іншого диплома, студенти можуть

поєднувати декілька курсів. Усі курси й академічні програми мають збігатися з навчальним планом, за вироблення якого відповідає кожний окремий університет або університетський коледж.

Існує два типи дипломів першого ступеня – загальний диплом і професійний диплом.

Професійний диплом видається після закінчення навчання за програмою, що призводить до отримання конкретної професії.

Загальні дипломи бувають трьох видів:

- диплом або сертифікат (hogskoleexamen), що видається за кількістю балів не менше 80 (2 роки безперервного навчання);
- диплом бакалавра (kandidatexamen) - за кількістю балів 120 (3 роки безперервного навчання), з яких не менше 60 балів за спеціальністю, причому 10 із них – дипломна робота;
- диплом магістра (magisterexamen) - за кількістю балів 160 (4 роки безперервного навчання), з яких 80 балів за спеціальністю, 20 із яких – одна дипломна робота, або дві по 10 балів кожна.

Об'єм академічної програми вимірюється балами. 1 бал дорівнює 1 тижню безперервного навчання. Таким чином, 1 академічний рік, що поділяється на два семестри, складає 40 балів.

Серед форм навчання перевага надається лекційно-семінарській. Лекції охоплюють 300 студентів, а семінарські заняття проводяться з 30 студентами. Контроль знань студентів здійснюється за шкалою: "не здано", "здано", "здано з відзнакою". Після закінчення вищого навчального закладу видається диплом, в якому зазначається отриманий ступінь і специфіка вивчених курсів та програм.

Треба зазначити, що якщо людина має наміри отримати висококваліфіковану роботу і при цьому не витрачати багато часу на освіту, університетські коледжі пропонують спеціалізовані курси. Приймаються на них ті, хто має досвід роботи. Програма розрахована на три семестри: два семестри навчання і один семестр – практика.

Як визначалося вище, деякі університетські коледжі та університети надають післядипломну освіту. Щоб бути допущеним до післядипломних курсів (на Україні - це аспірантура), потрібно мати диплом за трьохрічною програмою, причому за спеціальністю треба мати не менше 60 балів, та рекомендацію від факультету щодо ваших дослідницьких здібностей.

Випускник післядипломних курсів має пройти певну кількість академічних курсів та написати докторську дисертацію. Як правило, післядипломне навчання триває 4 роки. Кожному студенту призначається науковий керівник. Дисертація захищається відкрито перед аудиторією і оцінюється за шкалою "здано - не здано". Дисертація має бути опублікована у вигляді монографії, або у складі, так званої, дисертаційної збірки. Після успішного закінчення академічних курсів і захисту дисертації студент отримує диплом доктора.

Багато шведських університетів увели ступінь Володаря диплома (lecentiate degree), який присуджується після закінчення більш короткого курсу післядипломного навчання (2-2,5 роки). Дисертація захищається на семінарі. Пізніше власник такого диплома може продовжити навчання й отримати

диплом Доктора.

Отримати шведську освіту українцям дуже важко, оскільки викладання ведеться на шведській мові, яка є не досить поширеною в Україні. Але, слід зазначити, що останнім часом у шведських університетах уведено чимало спеціальних курсів, які викладаються англійською мовою.

Питаннями міжнародних контактів у галузі освіти займається загальнонаціональний координуючий та інформаційний центр – Шведський Інститут (The Swedish Institute).

Підводячи підсумок, зазначимо, в статті наведено загальну характеристику шведській системі освіти, що представлена дошкільною, шкільною, вищою освітою та освітою для дорослих. З метою використання передового шведського досвіду в галузі освіти, робота у даному напрямку потребує більш глибокого вивчення структурних компонентів системи освіти Швеції за схемою: цілі, принципи, зміст, методи, засоби та форми навчання.

Summary

The system of education of Sweden is described in this article. The structural elements of this system (preschool, school, higher education, education for the adult) are characterized in article.

Резюме

В статье дана общая характеристика системы образования Швеции. Охарактеризованы её основные структурные элементы, а именно дошкольное, школьное, высшее образование и образование для взрослых.

Література:

1. Волков А. М. Швеция: социально-экономическая модель. - М.: Просвещение, 1991.- 134 с.
2. Общие данные о Швеции: брошюра Шведского Института. – Стокгольм, 1994. – 35 с.

Childcare in Sweden // The official gateway to Sweden (http://sweden.se).

Подано до редакції 17.03.03

УДК 378.013

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Вакуленко Валентина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля

Корінні перетворення в нашому суспільстві й науково-технічний прогрес інтенсифікували процеси гуманізації й демократизації, інформатизації й технологізації всіх його сфер, зумовили глибокі зміни в системі освіти, викликавши зміну освітніх парадигм, пошук нових цільових і стратегічних настанов, розробку сучасних педагогічних технологій для реалізації інноваційних ідей, нових концепцій і освітніх систем. Ключовою фігурою перетворень, що йдуть, у сучасній школі є вчитель як суб'єкт педагогічного процесу, що відрізняється високим професіоналізмом і моральністю, здатністю до творчої діяльності, педагогічним інноваціям, до самореалізації й саморозвитку. Варто також врахувати, що професійна діяльність сучасного педагога стала поліфункціональною. Перемінилися й акценти в педагогічних

функціях. Ведучою стала функція розвитку особистості учня. Дуже значущими стали проектувальна, організаційно-управлінська, комунікативна, діагностична й оціночно-рефлексивна функції.

В умовах підвищення вимог до професіоналізму й особистості педагога, багатоваріантності освітніх установ і їх багатопрофільності особливу значимість нині придбала проблема модернізації професійної підготовки сучасного викладача.

Проблема професійної підготовки педагога і її модернізація є пріоритетною в усьому світі.

Розвиток педагогічної технології має ряд етапів: початковий (еклектичний), класифікаційний, частково-системний і цілісно-системний (детально буде йти мова в наступних темах).

На першому етапі педагогічна технологія як наука, отримала поверхові, описові уявлення про свій предмет, його складові. На другому етапі ці уявлення пов'язуються між собою, але тільки зовнішньо і частково. На третьому – прояснюються частково внутрішні зв'язки наукових понять, категорій, закономірностей. На четвертому – внутрішній зв'язок у поняттях, категоріях, закономірностях між ними стає повним, цілісним, всезагальним. Поняття об'єднуються в категорії, категорії поєднуються із категоріями, взаємоперевтілюються й разом через свою систему (взаємодію) адекватно відображають динаміку природи предмета педагогічної технології, зв'язки його складових у їх безпосередньому й опосердкованому русі, взаєморозвитку.

Сучасна теорія педагогічних технологій на початку XXI століття знаходиться на третьому частково-системному етапі свого розвитку. Майже всі її поняття вже класифіковані (зовнішньо пов'язані між собою і з категоріями), поняття й категорії співвідносні, але всі вони ще поверхові, вузькі або дуже узагальнені, зміст мають частковий, не набули всезагального характеру й тому працездатні лише частково, обмежено. Розвиток теорії педагогічної технології дозволить їй у найближчому майбутньому вийти на більш динамічний високий рівень.

Історичний аналіз свідчить, що соціально-теоретичні засади педагогічної технології складалися під впливом гуманістичних ідей передових мислителів різних епох, у тому числі наших вітчизняних учених та педагогів Г.С. Сковороди, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка.

А.С. Макаренко в "Педагогічній поемі" писав: "Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалось за технологічною ланкою, а завжди за логікою моральної поведінки… Саме тому в нас просто відсутні всі важливі відділи виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, використання кондукторів і пристроїв, нормування, контроль, допуски, бракування" [5, с. 191].

Особливого розвитку набули ідеї педагогічних технологій у першій третині XX ст., зокрема в працях відомих громадсько-політичних діячів та педагогів: П. Біланюка, М. Грушевського, Д. Донцова, І. Крип'яневича, К.Левицького, І. Франка, А. Шептицького, В. Целевича, І. Ющишина та ін.

Вдало узагальнив окремі аспекти педагогічної технології В.П.Безпалько. Він запропонував комплекс засобів педагогічної технології в середній школі та

шляхи її практичного застосування. Серед сучасних дослідників, котрі працюють в Україні, варто виділити наукові праці І.П.Підласого. Український педагог відомий своїми фундаментальними поглядами з теорії та технології дидактичного процесу. Окремі питання педагогічної технології вищої школи досліджували відомі українські вчені: А.М.Алексюк, В.І.Бондар, Є.С.Березняк, Я.І.Бурлака, С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, Б.С.Кобзар, В.М.Мадзігон, О.Г.Мороз, Н.Г.Ничкало, М.Г.Стельмахович, М.В.Чернінський, М.Д.Ярмаченко та ін.

Аналіз літератури, присвяченій цій проблемі, показує, що пріорітетними тенденціями розвитку вищої професійної освіти в XXI столітті стануть подальше посилення інтеграції, фундаменталізації й диференціації (спеціалізації). З огляду на це, сучасна педагогічна школа орієнтується на більш системний, міждисциплінарний, творчий та інноваційний характер загальної і професійної підготовки викладача.

Багатоваріантність освітніх систем і педагогічної діяльності викладача в новому соціокультурному середовищі й в умовах ринкової економіки припускає випуск вищою школою конкурентноздатного фахівця. У цьому плані ефективною стала безперервна багаторівнева підготовка педагога з інтегрованих спеціальностей, що успішно розвивається в Східноукраїнському національному університеті ім. Володимира Даля. В умовах реформування вузівської системи професійної підготовки вчителя інтенсивно здійснюється перехід на нові навчальні плани й програми навчання. В основні блоки дисциплін включаються нові інтегративні курси. Серед таких усе активніше пробивають собі шлях акмеологія й педагогічна технологія, які мають важливе значення для підвищення професіоналізму й розвитку особистості сучасного вчителя. Вони впливають на зміну характеру навчального процесу. У процесі вивчення акмеології й інноваційних технологій навчання майбутні педагоги орієнтуються на комплексне вивчення й розвиток особистості тих, кого навчають, на цілісне бачення й ефективне здійснення навчального процесу, на самореалізацію в ньому творчих здібностей його учасників.

У таких умовах акмеологія і педагогічна технологія виявляються взаємозалежними одна від одної й виконують роль методології проектування й засобу реалізації нових освітніх систем.

У цій роботі зроблена спроба розкрити інноваційні технології навчання в руслі акмеологічної парадигми освіти. Інтенсивний розвиток у сучасних умовах одержали завдяки роботам Н. В. Кузьміної і її послідовників. З упровадженням системного й кібернетичного підходів у педагогіку широке поширення одержала педагогічна технологія. У сучасних умовах вона стала галуззю педагогічної науки, яка тісно зв'язує педагогічну теорію й практику. Педагогічна технологія покликана розробляти методологію й створювати нові гнучко керовані системи освіти й умови їхньої успішної реалізації з метою підвищення якості навчання й досягнення запланованих результатів з найменшими витратами.

Педагогічна технологія відноситься до глобальних технологій. Її складовою частиною й більш приватним видом є технологія навчання. Остання, вбираючи в себе риси глобальної технології, відбиває предметну специфіку, цілісність, динаміку і логіку конкретного процесу навчання й має значно більшу варіативність та інструментальність у порівнянні з першою.

Рівневий характер педагогічної технології дозволяє використовувати і трактувати її як у широкому, так і в більш вузькому, локальному значенні.

Інтенсивний розвиток і широке застосування педагогічних технологій та її різновидів стимулюють наступні фактори:

1. Технологічна революція, що йде у всіх сферах суспільства, його інформатизація й електронізація.

2. Перехід педагогіки на кібернетичний етап її розвитку (В.А.Ізвозчиков та ін.).

3. Бурхливо розвиваються педагогічні інновації.

4. Включення в програму ЮНЕСКО освітніх технологій як пріоритетного напрямку розвитку освіти.

5. Закріплення в нормативних документах держави, Міністерства освіти і науки України, у державному освітньому стандарті вищої освіти, у різних нормативних документах професійно-педагогічної діяльності з використання педагогічних технологій як обов'язкових. У визначенні технології навчання й у розкритті її сутності ми виходимо з її системно-функціональної природи, з визначень, що подані в матеріалах ЮНЕСКО (Париж, 1986) і в міжнародному глосарії термінів за технологіями освіти. Визначення понять педагогічної технології, технології навчання, технологізації навчально-виховного процесу й освіти також наведені в одній з наших робіт.

Ми подамо тільки визначення інноваційних технологій навчання.

Інноваційні технології навчання — це способи проектування й поетапної реалізації в освітньому процесі нових гнучко керованих систем розвиваючого навчання, орієнтованих на сучасні ідеї й засоби, активні методи й нові форми його організації, що гарантують досягнення запланованих результатів.

Таке визначення технології припускає її сучасність і орієнтацію не тільки на стандарти освіти, але й на творчу інноваційну діяльність педагога, на розвиток особистості тих, кого навчають.

Щоб продуктивно використовувати технології навчання, треба знати їхню суть, структуру, ознаки й функції. Порівняльний аналіз різних технологій, виробничих, інформаційних, педагогічних та ін. дозволив нам виділити їхню загальну структуру, зв'язки й функції, обумовлені структурою, загальні й відмітні ознаки педагогічної технології. Будь-яка технологія включає у свою структуру такі основні блоки:

1. Проект.

2. Поетапний технологізований процес.

3. Організація й управління.

Стосовно педагогічної технології будь-якого рівня доцільно виділити й четвертий блок — комплексної діагностики і кваліметрії.

Найважливішими ознаками технології навчання є:

1. Мета як її найважливіша характеристика, що задає порядок здійснення процесу навчання і режим його розгортання. Мета виконує регулятивну функцію і є стрижнем технології.

2. Організованість і управління процесу навчання, що забезпечує досягнення мети за допомогою оптимального режиму його здійснення, доцільно відібраних засобів і методів.

3. Етапність технологізованого процесу, що забезпечує чіткий оперативний зворотний зв'язок і контроль за проходженням цілей на кожній із ділянок цього процесу.

4. Алгоритмічність багатьох процедур, їх однозначне послідовне виконання.

5. Координованість і раціональність виконуваних дій, спрямованих на досягнення запланованого результату навчання.

6. Система параметрів (показників, критеріїв оцінювання ефективності навчального процесу та його результатів.

7. Визначена стандартизованість (змісту і результатів) даного процесу.

8. Наявність функціональних характеристик, що забезпечують здатність даної системи навчання виконувати властиві їй функції та зв'язки з іншими педагогічними й соціальними системами.

Педагогічна технологія поліфункціональна. Їй властиві такі функції: прогностична, інтегративна, системоутворююча, інтенсифікаційна, управлінська, діагностична, оцінювальна й ін.

Таким чином, педагогічна технологія та її найбільш масовий вид — технологія навчання — позв'язані в її реалізації з двома видами педагогічної діяльності: науково-теоретичної (їхнім проектуванням) і професійно-практичної (здійснення проекту в реальному навчальному процесі, його діагностика й корекція).

При проектуванні та конкретній реалізації педагогічних технологій різного рівня важливо пам'ятати про їхні істотні відмінності від виробничих та інших технологій. Відмінні риси педагогічних технологій полягають у тому, що вони не цілком стандартизуються, алгоритмізуються. Це дає можливість включати в них елементи евристики й творчості при збереженні цілісності бачення процесу навчання й загальних ознак технології. У результативній частині технології розвиваючого навчання орієнтовані не тільки на одержання стандартизованих знань і умінь, але й на різний рівень та індивідуальний стиль досягнень тих, кого навчають.

Технології предметного навчання, як більш конкретні, характеризуються органічним зв'язком із предметною методикою, але при їхніх різних акцентах на ті чи інші сторони цілісного освітнього процесу.

Найчастіше у предметному навчанні орієнтуються не на одну яку-небудь глобальну технологію, а на їхні варіації й сукупності елементів різних технологій, адекватних цілям, змісту навчання та специфіці наукового й навчального пізнання, тобто на часткову технологізацію навчального процесу. Остання залишає в керованому навчанні простір для творчого добування знань і нових способів пізнання у власній діяльності, для самореалізації учасників цього процесу.

Під *технологізацією* ми розуміємо процедуру трансформації й доцільного використання різних педагогічних технологій й їхніх елементів у реальних системах навчання при збереженні загальних компонентів і ознак технології з позицій системного й діяльнісного підходів.

Ефективність технологізованого навчально-виховного процесу істотно підвищується, якщо його ведення засноване на основних положеннях

акмеологічної науки (Б. Г. Ананьєв, Н. В. Кузьміна, А. А. Реан та ін.), що орієнтують на можливості людини, на реалізацію в освітньому процесі його творчого потенціалу шляхом до його вищих досягнень.

Найбільш результативними технологіями є ті, котрі реалізують моделі навчання як освоєння нового досвіду (М. В. Кларин).

У розроблених нами інноваційних технологіях навчання це, насамперед, технології, засновані на проблемності й міжпредметної інтеграції, на співробітництві і спілкуванні, що спираються на міжсуб'єктні, міжособистісні відносини, на сучасні комп'ютери, телекомунікаційні та інші засоби, на співтворчість та емпатію. У таких технологіях успішно реалізуються ідеї гуманізації й демократизації навчання, індивідуалізації й соціалізації особистості, укрупнення дидактичних одиниць, активізація навчальної діяльності та рефлексія її. В умовах перспективного особистісно-орієнтованого розвиваючого навчання найбільш доцільними й розробленими (у тому числі і нами) є технології проблемного навчання на основі міжпредметної інтеграції; технології співробітництва (колективні способи навчання у постійних і динамічних парах, у малих групах); ігрові технології різних видів, діалогові технології, нові інформаційні технології навчання, творчі педагогічні майстерні, технології створення й захисту власних проектів та інші. Їхня реалізація широко спирається на педагогіку успіху, на акмеологію творчості і співтворчості. Для того, щоб використовувати інноваційні педагогічні технології в навчальному процесі, треба навчити ним майбутнього вчителя, створити для цього творчу навчальну атмосферу й сформувати емоційно-ціннісне до них ставлення студентів.

З 2000 р. нами був розроблений і вперше реалізований у рамках навчальних планів факультету фізики й математики Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля курс «Сучасні педагогічні технології». Він містив у собі лекційний курс, семінарсько-практичні заняття, самостійні творчі завдання і науково-дослідну роботу студентів, залік і екзамен з рейтингової системи. Цей навчальний предмет побудований на інтегративно-модульній основі. Його зміст містить у собі загальні теоретико-методологічні питання, види педагогічних технологій і технологій предметного навчання, способи їхнього проектування та визначення умов успішної реалізації.

Вивчення цього курсу носить яскраво виражену професійно-практичну спрямованість і основане на самостійному й систематичному інформаційному пошуку й активній творчій діяльності студентів. Її результати впроваджуються у зміст стажерської практики, озброюючи студента технологіями, що забезпечують реалізацію його творчого потенціалу й готовність до розв'язання професійно-педагогічних завдань, підвищує його професійну спрямованість. Технолого-педагогічна підготовка фахівця на остаточному етапі його навчання у вузі (5 курс, спеціаліст, магістратура) є важливим етапом професійного становлення, психічного розвитку та формування здібностей до саморегуляції, педагогічної рефлексії й педагогічним інноваціям, а тому стає дуже значимим в акмеологічному плані. Акмеологічний підхід до здійснення технологічної підготовки педагога не тільки необхідний, але й дуже перспективний, стимулюючи йому шлях до успіху в професійній діяльності, до вершин педагогічної творчості. Технології розвиваючого навчання припускають

рчості. Технології розвиваючого навчання припускають активне використання засобів і методів, що активізують навчальну й науково-дослідну діяльність студентів — це проблемні лекції-панорами, лекції на основі технології укрупнення дидактичних одиниць, семінари з запрошенням учителів-новаторів, робота студентів у творчих педагогічних майстернях, методичні ігри й діалоги. Це методи захисту міні-проектів, аналізу конкретних педагогічних ситуацій, кейси-методи й ін. При їхньому використанні передбачається оптимальне сполучення вербального й образного, нормативного і творчого.

Технології предметного навчаннях у їхніх різних варіаціях адаптовані до конкретних умов і широко використовуються нами в поствузівській підготовці педагога (на курсах підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогів різних спеціальностей).

Інноваційні технології служать тут однією з найважливіших умов функціонування освітньої системи реалізуючої концепцію акмеології вищої осіти. Таким чином, інноваційні технології навчання — це важливий фактор розвитку утворення на всіх його етапах і умова підвищення його ефективності.

Summary

The author of the publication Vakulenko V.N. describes the main point of the education innovation technologies in the channel of the acmeological education paradigm. In the article there have been disclosed not only theoretical-methodological basis of the pedagogical technology, but their effect on the education-teaching practice of higher educational establishment has been analyzed.

Резюме

Автор публикации Вакуленко В.Н. раскрывает сущность инновационных технологий обучения в русле акмеологической парадигмы образования. В статье раскрыты не только теоретико-методологические основы педагогической технологии, а проанализировано их влияние на учебно-воспитательную практику высшего учебного заведения.

Література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: модульне навчання. – К., 1993. – 220 с.
2. Беспалько В.П. Складові педагогічної технології. – М., 1989. – 192 с.
3. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. Навчальний посібник. – К.: Інтел,1995. – 168 с.
4. Кузьміна Н.В. Професіоналізм діяльності викладача. – М., 1989. – 164 с.
5. Макаренко А.С. Педагогічні твори: Т. І. – К.: Вища школа, – С. 191.
6. Нісімчук А.С., Падалка О.Сю, Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Просвіта, 2000. – 365 с.

Подано до редакції 21.05.03

УДК 378

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПОКАЗНИК ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Волкова Наталія Павлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Дніпропетровський національний університет

Нині в Україні створені всі умови для розвитку творчої ініціативи,

відкрито широкий простір для вираження різноманітних думок, переконань, оцінок, втілення прагнення кожного щодо особистісної індивідуалізації.

Творчий характер педагогічної діяльності, позбавленої жорсткої регламентації, створює значні можливості для прояву індивідуального стилю вчителя в різноманітних навчально-педагогічних ситуаціях, вираження індивідуального бачення предмета, власного емоційного ставлення до нього, до учнів, вибору певних засобів й прийомів комунікації, що втілюються й у мовленні вчителя. Інтерес до явища індивідуального стилю педагога обумовлений перш за все розвитком лінгвістичних напрямків, що мають вихід на категорію комунікацій особистості: стилістики, лінгвістики тексту, теорії мовних актів, лінгвопрагматики. Науковці досліджували лінгвістичні та психолінгвістичні особливості процесу комунікації (Т.В.Рябова, Н.Спада, Л.Я.Цвєт); жанри педагогічної мови та інтонаційні стилі мовлення (Б.А.Буяльський, Т.В.Вільчинська, Т.А.Ладиженська, А.К.Михальська, З.С.Смелкова та ін.) тощо.Проблема стилю мовлення розглядалася в руслі культури мови вчителя (Н.Д.Бабич, В.А.Кан-Калік, Б.В.Ломов, А.А.Мурашова, О.В.Філіппової), риторичної особистості вчителя (В.І.Аннушкін, А.К.Михальська, Л.П.Ткаченко), комунікативної культури педагога (О.О.Брудний, Т.М.Надіїна, Н.Ф.Тализіна, І.І.Тимченко), педагогічної майстерності (І.А.Зязюн, М.Б.Євтух, Н.В.Кузьміна, Т.С.Яценко).

Незважаючи на значний інтерес дослідників до проблеми комунікації, питання індивідуального стилю мовлення вчителя, як важливої складової ефективної педагогічної комунікації, особливості його формування у студентів вищої школи потребують подальшого вивчення.

Мета даної статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей індивідуального стилю мовлення вчителя й шляхів його формування у майбутніх педагогів. Згідно з метою поставлені такі завдання: розглянути сутність понять „мова”, „мовлення”, „стиль”, особливості різних стилів мовлення, вивченням яких займається функціональна стилістика; визначити шляхи формування індивідуального стилю мовлення у майбутніх педагогів.

Для того, щоб підійти до розгляду питання про індивідуальний стиль мовлення учителя, ми вважаємо за доцільне визначити поняття, на яких базується даний феномен: мова, мовлення, стиль.

Мова – слово багатозначне. Мова – єдина, цілісна складна знакова система, точніше системах: фонем, морфем, слів, словосполучень, речень, яка служить не лише засобом комунікації, обміну думками, закріплення думок, а й засобом їх формування – адже мислення здійснюється на мовній основі, а мова (нормативна) завжди осмислена [1, с.11]; основний засіб спілкування і взаємного розуміння в людському суспільстві, сукупність відтворюваних мовними органами загальноприйнятих у межах певного суспільства звукових знаків та предметів, явищ дійсності та відображень їх у свідомості, а також загальноприйнятих правил комбінування цих знаків у процесі вираження думок [4, с.213]. Як специфічно людський засіб комунікації мова живе тільки у мовленні, без якого вона мертва. Педагогічний словник пропонує таке визначення: „Мовлення – функціонування мови у процесах вираження й обміну думок, конкретна форма існування мови як особливого виду суспільної діяльності” [2, с.213].

Ефективність мовлення педагога залежить від того, наскільки це мовлення відповідає стилеві, необхідному у даній мовній ситуації і тому, що від нього очікують учні, від того, наскільки індивідуально втілюється цей стиль, тобто виявляється індивідуальний стиль того, хто говорить.

„Стиль" - індивідуальна манера мовлення (письма). За визначенням В.С.Перебийніс, стилі мови – „це множини мовних одиниць, об'єднаних за ознакою спільного емоційно-експресивного або стилістично-функціонального значення" [5, с.52]. Для позначення саме індивідуального аспекту в стильовій організації мовлення вживають сполучення „індивідуальний стиль мовлення".

Стиль індивідуальний – сукупність стильових елементів, що незмінно є присутніми у творах даного автора у певний період його творчості й у цілому; своєрідність прийомів слововживання, конструкцій, що характеризують усне і/або письмове мовлення окремої особи, незалежно від його ставлення до письменницької діяльності (О.С.Ахманова). Своєрідність мовленнєвих прийомів є результат індивідуального вибору язикових засобів. Ця своєрідність характеризує індивідуальну манеру виконання мовленнєвих актів. Ключові слова – своєрідність, індивідуальний вибір, індивідуальна манера – використовуються для розкриття поняття „індивідуальний стиль мовлення" [4, с.133]. Проблема індивідуального стилю мовлення була відзначена ще античною риторикою (Горгій, Ісократ, Фрасимах, Арістотель, Платон та ін.).

Горгій розумів стиль мовлення як сукупність прийомів впливу. Узагалі, софісти, для яких важливішою була правдоподібність, а не істина, створили так звану етопею – мистецтво зображувати в мовленні типові характери й вчинки. Даючи характеристику ідеальному, зразковому стилеві як загальновизнаному способові викладу, якому властива ясність, доречність фігур, природність, Арістотель зауважував, що стиль залежить від мети ритора і роду промов, тим самим він заклав основи трихотомічної теорії стилю (низький, середній, високий).

Античні оратори зазначали, що характеристика стилів обов'язково взаємопов'язана з характеристикою різних ораторів: до пізнання стилю через пізнання оратора – такий прийом опису стилю в Цицерона, з одного боку, з іншого – опис різних стилів здійснюється, як у попередників – через опис поєднання слів, фігур. Цицерон намагався за стильовими рисами мовної поведінки оратора угадати його намір і ставлення самого оратора до змісту мовлення. За його переконанням, у процесі навчання оратор має обрати оптимальний зразок стилю.

Таким чином, вже антична риторика підійшла до осмислення явища індивідуального стилю мови й зробила спробу його опису через поєднання *слів і фігур мови, образу оратора.* Дослідження індивідуального стилю мовлення продовжуються і сьогодні педагогами, психологами, стилістами.

Особливості дослідження індивідуального стилю мовлення в тому, що він не може розглядатися поза функціональною стилістикою й у той же час не може нею обмежуватися. Б.В.Томашевский бачить головним критерієм стилістики „ставлення до мови з позиції доцільності того або іншого факту". Стилістика функціональна розкриває специфіку використання лексичних, морфологічних, синтаксичних та інших засобів у кожному стилі, а стилістика

мовних одиниць вивчає стилістичні ресурси всіх мовних рівнів (лексики, фразеології, морфології, синтаксису), системні відношення експресивно забарвлених мовних засобів у зіставленні з нейтральними; стилістика практична навчає вживанню виражальних і експресивних можливостей мовних одиниць.

Культура мовлення оцінюється з позиції функціонального стилю мовлення (його словника, синтаксичної організації, діапазону експресивності). За умови стильового дисонансу різко знижується рівень мовленнєвої культури, тому змішування навіть функціонально близьких стилів є недопустимим - кожен із стилів (розмовний, науковий, діловий, газетно-публіцистичний, літературно-художній стилі [4, с.245]) має свої особливості культури мовлення. Окрім того, слід враховувати засоби реалізації усної чи писемної форми того чи іншого стилю, оскільки всі сучасні функціональні стилі літературної мови мають обидві форми вираження – усну (діалогічна, ситуативна, еліптична (найповніше відображається у розмовному стилі), відрізняється фрагментарністю й стислістю складових структур) і писемну.

Для підтвердження сказаного, розкриємо окремі характеристики розмовного, ділового й наукового стилю мовлення.

Розмовний – найбільш традиційний комунікативний стиль. Він передбачає близьке знайомство, відому соціальну спільність комунікантів, відсутність у мові елемента формальності. Цей стиль - корінь перетворень, що відбуваються в мові. Можна стверджувати, що всі зміни мови, які потім виявляються у монологічному мовленні, куються й нагромаджуються саме в кузні розмовного мовлення. Так, у діалозі, під час коротких реплік, особливі жести, вирази обличчя, інтонації настільки допомагають взаєморозумінню, що слова й їхні форми перестають відігравати істотну роль у цьому процесі. Стиль багатий елементами власне розмовної лексики: специфічними словотворчими елементами, жаргонами, еліпсисами (скорочення мови, усунення з неї всього того, що з досвіду й контексту ситуації зрозумілі співрозмовникам, але найчастіше – тільки їм), простими мовними структурами, що передбачають ситуативний, екстралінгвістичний (міміка, жести) й паралінгвістичний (інтонації, мелодика мови, темп, контексти), допускають неточність, що усувається загальним досвідом співрозмовників; експресивністю й динамізмом, фактичними (що сприяють встановленню контакту) формулами, які позбавлені змісту поза розмовним текстом тощо.

Діловий стиль – сукупність мовленнєвих елементів, характерних для ділових паперів, вододіючих мінімальним комунікативним потенціалом й абсолютно позбавлених експресивного [4, с.255]. Йому характерні високий ступінь відповідальності комунікатора за зміст інформації, що передається; точність, стислість, логічність мови; конкретність змісту, безособовість висловлювань, стереотипність мовленнєвих засобів. Він є набором мовних кліше, канцеляризмів, професіоналізмів, які позбавляють мову простоти, образності, емоційності, знижують дієвість усного слова.

Науковий стиль – засіб повідомлення нових знань аудиторії слухачів, яка зацікавлена в цьому й певним чином підготовлена до сприйняття інформації. Для нього характерні термінологічність (наявність однозначних слів, що

визначають поняття певної галузі науки; інформативність; точність; домінування міркувань, монологічних структур; складні конструкції з безліччю відокремлень, вступних компонентів, що ускладнюють процес розуміння й нерідко порушують логіку мовлення; переважаюче авторське „ми”, що знімає відповідальність з того, хто говорить; своєрідність синтаксису, що характеризується значною кількістю надфразових структур, переліків, відособлених конструкцій, що призводять до зниження розуміння тексту. Діалогічна відкритість, експресивність, не притаманні науковому стилеві, форма прояву якого – традиційний лекційний монолог, який практично виключає спілкування. Звідси й виник так званий „симптом професора”, за якого аудиторія займає позицію пасивного слухача. На жаль, цей стиль і сьогодні широко розповсюджений серед вузівських викладачів.

Який же стиль обрати вчителю? Справа в тому, що у педагогічній мові всі жанри відкриті для прояву індивідуального стилю. Так, пояснювальна мова на уроці є навчально-науковм або науково-популярним різновидом наукового стилю. Як основу для прояву індивідуального у даному стилі мовлення виділяють прийоми популяризації – цитування, залучення чужої мови, порівняння, аналогії, а в усному мовленні – інтонацію. Щоб наочно, дохідливо викласти матеріал, учитель має використовувати засоби словесної образності – метафору, уособлення, порівняння, фразеологізми; синтаксичні засоби – фігури (звертання, риторичне запитання, риторичний вигук, аналогія тощо), інтонаційні засоби, волюнтативні (порада, наказ, прохання), емотивні (радість, гнів, сум, сором, байдужість, подив, ніжність, переляк, презирство, образа), образотворчі інтонеми (паузи, логічні наголоси, темп, мелодика, інтенсивність, діапазон, тембр). Усе це створює передумови для вироблення індивідуального стилю мовлення.

На наш погляд, індивідуальний стиль мовлення вчителя – своєрідна система мовних засобів і прийомів педагогічного впливу, властива вчителеві-майстрові, що розкриває його неповторну індивідуальність; показник високого рівня володіння професійною мовою, тому що вибір мовних засобів, що розкривають індивідуальний підхід, припускає знання учителем усього розмаїття цих засобів і своєї індивідуальної акторської є риторичної природи. Це пов’язано з тим, що на індивідуальний стиль професійного мовлення впливають природні властивості особистості вчителя – темперамент, стиль мислення, здібності, - і соціальні властивості – навички мовленнєвого вираження думки. Прагнення створити свій індивідуальний стиль мовлення пов’язане з позитивними емоціями пошуку й відкриття, отримання найбільшого задоволення у роботі.

Вибір індивідуального стилю мовлення передбачає добір оптимальних мовних і мовленнєвих засобів із загальнонаціонального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання; форми мовлення (усна чи писемна, діалогічна чи монологічна); стилю мовлення (розмовний, офіційно-діловий, науковий, публіцистичний, художній); колориту (офіційний, інтимний, фамільярний, пестливий, нейтральний тощо). Визначальними рисами мовного стилю учителя є відповідність діючим мовним нормам, бездоганне володіння позамовними засобами (мімікою, жестом, темпом мовлення, тембром звука),

„секретами” виразного читання.

Увага до цього питання має приділятися під час навчання студентів у вищій школі. У роботі над формуванням індивідуального стилю мовлення майбутнього вчителя, на наш погляд, перш за все необхідно визначити рівень мовленнєвої культури, особливості мовленнєвого досвіду вчорашніх школярів, які стали студентами, бо спираючись на набуті знання, можна досягти значно кращих результатів. Слід розуміти, що попередній досвід може мати не тільки позитивний, але й негативний вплив на подальше формування мовленнєвої культури.

Наші спостереження показують, що у спілкуванні між собою, а іноді навіть з викладачем, на заняттях студенти використовують білінгвізм, так званий „суржик”, що спричинює численні явища інтерференції (взаємовпливу та взаємопроникнення української та російської мов, характерного для населення, яке проживає у східній частині України), звільнитися від якого можна лише за умови глибокого знання систем обох мов; юнацькі (законно, сила, залізна, цвайка, зрізатись, зарізати та ін.) та студентські (хвіст (двійка), общага (гуртожиток), стипуха (стипендія), класно (прекрасно), зредукувати (втекти) жаргонізми тощо. У такій ситуації студентів потрібно навчати долати труднощі, які виникають у процесі мовного спілкування, а не уникати їх.

Аналіз рівня мовлення студентів доводить, що причинами недостатнього рівня їх мовленнєвої культури є знижений інтерес до читання, у тому числі художніх текстів, зокрема рідною мовою; низький рівень сформованості навичок швидкого й осмисленого читання; байдужість до гуманітарних дисциплін, зокрема до мови як предмета шкільної програми, усвідомлення практичної необхідності володіння нею; відсутність потреби у системному засвоєнні нормативної граматики, що продукує поверховість, фрагментарність знань, навичок користування довідковою літературою (словниками, довідниками та ін.), що зумовлює консерватизм знань, поступову тенденцію до їх зменшення і, зрештою, відставання від розвитку загальнонародної мови, адже норми літературної мови змінюються, удосконалюються, вимагаючи від її носіїв уваги до процесів цього вдосконалення.

Ми впевнені, що основу стилю мовлення складають глибокі знання рідної мови. Тому значну роль у формуванні індивідуального стилю мовлення відіграють заняття, спрямовані на вивчення української (рідної) мови. Щодо школи, то там учнів навчали мові, та не навчили володіти нею, застосовувати набуті знання в конкретній мовленнєвій ситуації. Мова здається студентам чимось звичним і простим, а насправді цей дивний феномен людини надзвичайно складний. Саме тому знати мову - ще не означає володіти нею. Студенти, засвоївши шкільний курс мови, вважають, що на цьому навчання закінчується. Звичайно, для того, щоб „порозумітися” у будь-якій сфері діяльності, людині вистачить 3,5-5 тис. слів. Але ж мова народу має близько 200 тис. слів (у сучасних словниках зафіксовано понад 130 тис.). Отже, багатство загальнонародної мови повинно виховувати прагнення до багатства індивідуального мовлення [1, с.6].

Проведене нами спостереження показало, що активна мовленнєва діяльність студентів під час проведення рольових, ділових, інтерактивних ігор,

розв’язання морально-професійних ситуацій – активних методів, які були провідними під час вивчення курсу „Педагогіка” (111-1У курси), дозволила їм зрозуміти і навіть викликала здивування, що вони володіють надзвичайно збідненим словниковим запасом, обирають різні стилі, часом несумісні з метою промов, а деякі слова та вирази, якими вони користуються взагалі не мають нічого спільного з літературною мовою і свідчать про переважний розмовний стиль мовлення (доречі, навчальний курс „Ділове українське мовлення” був вичитаний ще на першому курсі).

Тому ми вважаємо, що крім передбаченого програмою курсу „Ділове українське мовлення” обсягу знань важливим є акцентування викладачами вузу під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни на значущості засвоєння студентами норм, які є характерними для різних стилів мовлення; оволодіння функціональними стилями мовлення та правильним їх використанням у відповідних ситуаціях.

Ми розділяємо думку Т.В. Вільчинської, що формування культури мови майбутнього фахівця має відбуватися в системі, що складається із взаємопов’язаних і взаємозалежних елементів, а саме у процесі ознайомлення з усіма мовними ярусами (фонетикою, лексикою, граматикою), оволодіння різними мовними засобами виразності (фонетичними, лексичними), розвитку усного, письменного мовлення, постійного збагачення словникового запасу студентів. Одним із найефективніших засобів формування загальнонародної мовленнєвої культури є гарний зразок. Це не тільки твір класика, сучасного майстра художнього слова, а й передусім мова батьків – у сім’ї, вчителя – у школі, викладача – у вузі. Студенти повинні постійно мати взірець мовної майстерності педагога з метою наслідування. Проте, на жаль, переважна частина викладачів вузу не володіють українською мовою (але за їх твердженням, знають, хоча викладання ведеться російською), у їх мовленні нерідко можна почути різноманітні жаргонізми (запаритись (втомитись), зірватись (втратити контроль над собою), врізати двійку, туберкульозна трійка тощо); зловживання іншомовними термінами; трапляється й невиправдане („панібратське”) вживання просторічних слів.

Аналізуючи факт наслідування і об’єкти, яких наслідують студенти, не можна обійти питання: що саме вибирають для наслідування студенти? Які якості мовлення привернули їх увагу в індивідуальному стилі мовлення професіоналів?

Опитування показало, що найбільш помітною ознакою, на яку студенти звертали увагу у мовленнєвій діяльності педагогів вищої школи, вчителів, читців-професіоналів, - це техніка мовлення та багатство інтонування. Водночас не можна обійти той факт, що студенти з невисоким рівнем сформованості мовленнєвих умінь досить часто обирають об’єктом наслідування людину, стиль мовлення якої не є еталоном у професійному розумінні. Ці можуть не викликати роздумів відповіді, в яких студенти заперечують щодо доцільності використання у навчальному процесі зразків мовлення акторів і читців-професіоналів. На наш погляд, це можна пояснити їх розумінням “недоступності” такого рівня мовлення як у плані техніки мовлення, так й інтонаційному багатстві. Що стосується техніки мовлення, яка

демонструвалась у читанні усесвітньо відомих акторів і читців (В.Яхонтова, Л.Качалова, С.Орлова, Т.Пельтцер, Р.Плятта, А.Роговцевої), то студенти відчували й відзначали її довершеність і можливу еталонність у професійному мовленні. Особливо їм імпонувала чистота вимовляння звуків, гармонія приголосних, створення читцями звукового образу, закладеного у самому творі, доцільний стиль мовлення. І вже під час самостійних виступів, мікровикладання студенти намагалися наслідувати читців, прагнули до вибору оптимального стилю мовлення, створення відповідного настрою. Це наслідування, безперечно, є на перший погляд, поверхове, іноді, навіть, неправильне, але вміння, "схоплювати" позитивне у майстрів слова поступово може трансформуватися у власне бачення стилю мовлення, бажання вдосконалювати його.

Щодо наслідування, то це питання цікавило В.С.Коломієць, у дослідженні якої приділялась значна увага наслідуванню студентами мовленнєвих умінь викладачів педагогічних навчальних закладів. У мовленні викладачів студенти відзначали демократичний стиль спілкування, а отже, відповідну лексику, силу і гучність голосу, інтонаційну варіативність, спрямовану на взаємодію із слухачами. Автор доходить висновку, що це сприяє активізації інтересу студентів до певного стереотипу (норм) мовлення та особистогоспрямування на необхідність досягнення певного якісного рівня педагогічного мовлення. В.С.Коломієць пропонує у процесі навчання усного мовлення застосування комплексних дидактичних ігор, при моделюванні яких має бути передбачена реалізація прийомів перевтілення, наслідування "когось", певної дійової особи [3, с.227].

Доцільно зазначити, що особливості процесу навчання мовленнєвої майстерності залежать не лише від педагога, оточення, змодельованого й керованого навчального процесу, а й від індивідуальних характерологічних якостей особистості студента в цілому (індивідуальні здібності студента до мовлення, чуття особливостей мови, ритмічність, голосова гнучкість і емоційність; мотиваційна спрямованість особистості на оволодіння професійними якостями вчителя).

Таким чином, головними засадами формування індивідуального стилю мовлення майбутніх педагогів є знання й шанування рідної мови, бажання їх постійно поглиблювати; інтерес, увага до мови взагалі й до рівня власного мовлення зокрема; поліфункціональність мовленнєвої практики й переконаність у суспільній значущості рівня культури мовлення педагога; знання різних функціональних стилів мовлення (їх сутності, позитивних й негативних щодо педагогічної професії рис); усвідомлення взаємозв'язків системи мови, структури мовлення і не мовленнєвих (екстралінгвістичних) структур; увага до змін норм мови, які фіксуються у нових виданнях словників, правописних збірниках; критичне (й творче) ставлення до написаного і промовленого слова, звіряючи його з кодексами норм, практикою визнаного зразка (письменника, учителя, лектора); створення у вищому навчальному закладі атмосфери доброзичливої уваги і до мовлення викладачів, і до мовлення студентів.

Ми вважаємо, що розуміння викладачами вузу значущості зазначеного феномена й акцентування уваги студентів на ньому під час аналізу їх виступів,

доповідей, мікровикладання на семінарських, практичних заняттях сприятиме ефективному формуванню індивідуального стилю мовлення майбутніх педагогів.

Summary

The article is devoted to the teacher's individual style of speaking, the peculiarities of different styles of speaking and their components, the definition of teacher's individual style of speaking, the formation of its mechanisms during the process in high educational establishments.

Резюме

Статья посвящена проблеме индивидуального стиля речи учителя. Раскрываются особенности разных стилей речи, их составляющие, предлагается дефиниция индивидуального стиля речи учителя, определены пути его формирования в учебном процессе высшей школы.

Література:

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Коломієць В.С. Особливості формування мовленнєвих умінь у студентів-іноземців // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць / Ред. кол. Н.В.Гузій та ін. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 3. - С.226-232.
4. Мурашов А.А. Культура речи учителя. – М.: Москов. психолого-социал. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 432 с.
5. Перебийніс В, С. Методи дослідження стилістики мови і стилістики мовлення // Теоретичні проблеми лінгвістичної стилістики. – К., 1972. - С. 52-57.

Подано до редакції 15.05.03

УДК 373.54

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗОВАНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Вольська Н.

Проблема формування організованості суб'єкта у навчанні є однією з пріоритетних на сучасному етапі розвитку школи, що зумовлено багатьма факторами. Зокрема, значне збільшення обсягу інформації робить неможливим передачу всіх знань учням. Треба шукати такі шляхи навчання, які забезпечать здатність особистості до самостійного отримання знань, систематичної самоосвіти. Умови суспільного життя вимагають комплексу знань та умінь, які б дозволяли швидко орієнтуватися не тільки у змісті інформації, а й у способах розв'язання завдань, які можуть постати. Іншими словами, життєвий успіх особистості залежить не тільки від наявності знань, ерудиції, а й від того, наскільки раціональною, організованою є її діяльність. М.Ф.Головатий зазначає: "Навчання – це тяжкий труд, як і будь-який інший. Недостатньо одного бажання вчитися, інтересу до навчання… Необхідно ще й мати певні навички, знати прийоми, які дозволяють найбільш продуктивно вчитися." [1, с.3] і з цим важко не погодитися.

Звертаючи увагу на важливість організованості суб'єкта у навчально-пізнавальній діяльності, зазначимо, що в науковій літературі ця проблема ще не знайшла достатнього висвітлення – окремі її складові аналізувалися лише

принагідно, в процесі розробки проблеми самостійності учнів у навчанні. Але самостійність і організованість – не одне й те ж саме, так як ефективність самостійної роботи суб'єкта залежить перш за все від того, наскільки організованою є його робота (В.Г.Кремень, В.І.Бондар, А.М.Бойко, І.А.Зязюн, В.І.Євдокимов, О.Я.Савченко, І.Д.Бех, В.І.Лозова, В.П.Беспалько, В.В.Давидов, Ю.К.Бабанський та ін.).

Незважаючи на те, що вченими зверталася увага на необхідність зміни акцентів у навчальній діяльності, де учень має розглядатися як суб'єкт, який з допомогою вчителя має навчитися і сформувати в собі потребу навчатися все життя [1; 4]. Формування організованості у навчальній діяльності залишається нагальною проблемою педагогіки, що у зв'язку з цим у статті було поставлено у завдання – проаналізувати погляди науковців на цю проблему, проілюструвати можливі підходи до формування організованості учнів, окреслити перспективи подальшої роботи щодо оптимізації навчально-пізнавальної діяльності. Результати вивчення відповідної психолого-педагогічної літератури показують, що для більш глибокого дослідження цієї проблеми створені; глибоко і всебічно вивчені особливості організації навчального процесу, у якому розмежовуються поняття навчання та учіння (перше з них означає процес, який здійснюється у взаємодії з заданим об'єктом того, хто навчає (учителя), і того, кого навчають (учня); друге – процес взаємодії з заданим об'єктом суб'єкта навчання); розроблено питання про особливості пізнавальної діяльності, способи її активізації. Дослідження організованості відповідає актуальним напрямам сучасних педагогічних студій, в тому числі і проблеми суб'єкт-суб'єктного навчання.

Формування організованості у навчально-пізнавальній діяльності пов'язана з досить широким колом питань дидактики. Зупинимося на одному з них, а саме: розкритті залежності умов формування організованості суб'єкта навчання від типу навчальної діяльності. Психологічні аспекти такого аналізу мають психологічне обґрунтування: в роботах С.Л. Рубінштейна, П.Я. Гальперіна, Н.Ф. Тализіної, І.І. Ільясова, українських та інших вчених. Як справедливо зазначає І.І. Ільясов, "…більш повний і завершений опис навчання як діяльності є не тільки дослідницьким завданням, а й важливою умовою розв'язання практичного завдання – формування уміння учитися". [4, с.130].

Розгляд цього питання зумовлює перш за все необхідність уточнення понять "навчальна діяльність", "організованість суб'єкта у навчально-пізнавальній діяльності" та "типи навчальної діяльності". Оскільки навчальна діяльність може бути пов'язана з оволодінням досить широким колом умінь та навичок (як-то крій та шиття, ремонт та виготовлення предметів побуту тощо), підкреслимо, що мова йдеться про навчальну діяльність, спрямовану на засвоєння нової інформації, а також оволодіння уміннями та навичками, необхідними для її застосування під час розв'язання практичних завдань, то ж точніше буде називати її навчально-пізнавальною.

Термін "організованість у навчально-пізнавальній діяльності" інтерпретується як володіння суб'єктом навчання способами навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують вибір оптимального варіанту розв'язання навчального завдання і максимальний ефект процесу навчання.

Пошуки відповіді на питання, поставлене в роботі залежності умов формування організованості суб'єкта у навчально-пізнавальній діяльності від типу діяльності – доцільно вести, спираючись на дослідження в галузі дидактики взагалі і проблеми структури навчального процесу, зокрема.

На жаль, незважаючи на те, що в літературі представлена значна кількість наукових робіт даного спрямування, окремі його аспекти ще не отримали однозначної інтерпретації. Так, коли йдеться про визначення родового статусу поняття "навчальна діяльність" як процесу, погляди вчених збігаються, але щодо питання про цільову його спрямованість існують розбіжності. Водночас, ще з доби Я.А.Коменського, існувало багато різних концепцій навчання, але всі вони базувалися на одному з двох підходів до інтерпретації сутності навчання, а саме: навчання – це набуття знань, умінь та навичок на відміну від розвитку – набуття логічних прийомів мислення та творчих умінь; навчання – це оволодіння не тільки знаннями, уміннями та навичками, а й логічними та творчими операціями. Дотримуючись останньої точки зору, обґрунтуємо свою позицію. Якщо розглядати процес набуття знань як їх фіксацію та відтворення, відокремивши з нього осмислення, то слід погодитися з протилежною позицією. Але навряд чи таке вилучення буде правомірним. Фіксація та відтворення знань у свідомості людини не може відбуватися без актуалізації попереднього досвіду індивіда, його попередніх суб'єктивних уявлень про відповідний фрагмент дійсності. Навіть сприйняття окремого слова збуджує у свідомості людини комплекс знань про відповідну реалію та її логічні й асоціативні зв'язки. Якщо ж ідеться про певний обсяг інформації, то очевидно, що її сприймання не можна ототожнювати з появою літер на чистому аркуші паперу. Попередній досвід та індивідуальні особливості суб'єкта навчання зумовлюють той чи інший ступінь осмислення сприйнятої інформації, збудження логічних та асоціативних зв'язків між новим і тим, що відомо до моменту сприйняття. Але навіть часткове осмислення базується на логічних та творчих прийомах пізнавальної діяльності – порівнянні, аналізі, синтезі, аналогії тощо. Відторгнення інформації від засобів її сприйняття можливе лише в абстракції з метою наукового аналізу. Ось чому саме другий підхід до визначення суті навчальної діяльності виглядає більш переконливим. Але подане у першому підході розмежування може слугувати критерієм для визначення різних типів та видів діяльності у структурі навчання. Розглядаючи питання про формування організованості суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності, не можна ігнорувати відмінностей між типами цієї діяльності: спрямованістю на набуття знань чи на розвиток логічних операцій. У цьому разі взаємозв'язок між указаними типами діяльності не заперечується, а лише змінюються акценти роботи – провідною стає або робота із сприймання інформації, або робота актуалізації логічних операцій. У останньому типі діяльності теж набуваються знання, але головним є не стільки їхній зміст, стільки операції їх пошуку. Розгляньмо докладніше кожен із типів діяльності.

Навчальну діяльність, спрямовану на набуття знань, що подаються як фрагмент підготовленої до сприйняття інформації, називають репродуктивною, відмежовуючи її від творчої, пов'язаної із самостійним пошуком та розв'язанням завдань. На наш погляд, цей термін не досить точно відображає

специфіку означуваного ним типу діяльності. Репродукція як копіювання знань, пасивне сприйняття і відтворення не може ідентифікуватися порівняно з набуттям знань. Набути знання – це не лише уміти їх відтворювати, а й розуміти зв'язки та причинно-наслідкові відношення між компонентами інформаційного фрагменту, усвідомлювати перспективу їх застосування та причини й чинники їхнього встановлення. Діяльність такого типу точніше було б назвати рецептивно-осмислювальною, розглядаючи репродукцію як їй іманентно властивий елемент. Виходячи з таких міркувань, формування організованості слід розглядати на двох етапах: на етапі рецепції і на етапі осмислення.

Розглядаючи питання про структуру навчання, І.І.Ільясов обґрунтовує тезу про наявність у ній двох макрокомпонентів: 1) отримання знань для засвоєння про об'єкт та дії з ним; 2)відпрацювання, освоєння знань та дій [4, с.76]. На думку цього автора, всі існуючі концепції структури навчання в цілому репрезентують два наведені макрокомпоненти [там же, с.77]. Характеризуючи перший, учений підкреслює, що він відповідає структурі пізнання взагалі, яке в цілому зводиться до відтворення явища, визначення його сутності та пояснення [там же, с.100]. Ще раніше подібну думку висловлювали С.Л.Рубінштейн [3] та В.В.Давидов [2]. С.Л.Рубінштейн звернув увагу на операції пізнання: аналіз, синтез, порівняння, абстракцію, узагальнення, висновки від загального до часткового та від часткового до загального. В.В.Давидов обґрунтував положення про складові аналізу: рефлексію, моделювання, перетворення об'єкта з виходом за межі чуттєвих уявлень [2, с.320]. Логічно припустити, що формування організованості можливе за умови не лише оволодіння названими вище операціями, а й уміння визначати, яка з них є адекватною поставленій навчальній меті. Інакше кажучи, важливою умовою формування організованості є врахування структури процесу пізнання. Інші умови зумовлюються конкретним видом діяльності в межах зазначеного типу. Розглянемо це питання з урахуванням мети діяльності.

Метою рецептивно-осмислювальної навчально-пізнавальної діяльності є засвоєння поданої інформації з орієнтацією на її практичне використання. Формуванню організованості будуть сприяти ті умови, за яких забезпечується повнота сприйняття інформації, осмислення зв'язків між її фрагментами, систематизація, усвідомлення напрямів практичного використання знань. Це зумовлює необхідність формування таких умінь:

1) уміння повноцінно сприймати інформацію з будь-яких джерел (етап рецепції);

2) уміння встановлювати зв'язки між наявними знаннями та тими, що сприймаються (етап осмислення);

3) уміння встановлювати зв'язки між теоретичною інформацією та практичною діяльністю (етап освоєння).

Наведені вміння мають формуватися не окремо, а в комплексі. Проектуючи викладені думки на поставлену проблему, назвемо види роботи, які будуть сприяти формуванню організованості: робота над удосконаленням навичок аудіювання; робота над формуванням навичок опрацювання літературних джерел; робота над формуванням уміння встановлювати зв'язок

між існуючими знаннями й новими; робота над формування уміння встановлювати зв'язок між знаннями та їх практичним використанням.

Звернемо увагу ще на один аспект діяльності, який теж можна віднести до умов, що забезпечують формування організованості. Він пов'язаний із таким рівнем осмислення інформації, який дозволяє вербалізувати знання у змодельованій комунікативній ситуації. Як відомо, здатність репрезентувати знання у мовленні свідчить про високий рівень їх засвоєння, а підготовка до мовленнєвої репрезентації знань сприяє їх упорядкуванню [О.О.Леонтьєв]. Виходячи з цього, додамо до переліку видів роботи ще один: робота над формуванням умінь та навичок мовленнєвої репрезентації знань.

Розгляньмо питання про умови формування організованості суб'єкта у процесі іншого типу навчально-пізнавальної діяльності, зорієнтованого на набуття логічних прийомів мислення та творчих умінь. Цю діяльність називають продуктивною, творчою, відзначаючи, що вона пов'язана з організацією проблемно-пошукового навчання. Відштовхуючись від тези про зв'язок структури навчальної діяльності з умовами формування організованості, наведемо класичну структуру проблемно-пошукового навчання:

1) Виникнення проблемної ситуації;
2) формулювання гіпотези;
3) перевірка результату та систематизація отриманої інформації.

Проектуючи подану схему на аспект діяльності суб'єкта, змоделюємо послідовність його дій: усвідомлення сутності проблеми; пошуки напрямів її розв'язання: виділення питань, які мають бути розв'язаними; формулювання гіпотез і пошуки способів їх перевірки; перевірка гіпотез; систематизація отриманої інформації.

Метою творчої проблемно-пошукової діяльності є набуття знань у процесі розв'язання проблеми. Засоби, які мають бути використані суб'єктом навчання, сприяють розвитку мислення, оволодінню логічними операціями. З іншого боку, рівень володіння логічними операціями є передбачуваний наслідок їх вправного використання суб'єктом навчання. То ж у даному разі для формування організованості необхідні такі умови, за яких учні будуть поставлені перед необхідністю оволодіння логічними операціями і вмінням їх варіювати. Конкретизуємо перелік умов стосовно кожного етапу.

1-й етап: уміння виділити відомі й невідомі елементи інформації; уміння точно формулювати питання, яке потребує відповіді.

2-й етап: уміння виділити головне й підпорядковане йому, головне й другорядне; уміння співвідносити питання і напрями пошуку відповіді на нього; уміння знаходити необхідні джерела інформації для розв'язання відповідного питання; уміння порівнювати, встановлювати аналогії, логічні та асоціативні зв'язки.

3-й етап: уміння точно формулювати гіпотезу; уміння спостерігати за явищами, виділяти спільне й відмінне в них; уміння класифікувати, не змішуючи різних ознак.

4-й етап: уміння оцінювати ймовірність гіпотези; уміння співвідносити отримані результати з попереднім досвідом; уміння доводити правильність гіпотези.

Для останнього етапу необхідними є уміння пояснювати, узагальнювати, класифікувати і доходити висновків.

Формування перерахованих умінь забезпечується такими видами роботи:

1) робота над запропонованими питаннями з метою розмежування відомої і невідомої інформації;
2) формулювання питань стосовно невідомої інформації;
3) вибір із запропонованих формулювань конкретного;
4) встановлення послідовності розв'язання питань, оптимальних для поставлених суперзавдань;
5) робота над встановленням аналогій;
6) порівняння об'єктів, виділення спільного і відмінного;
7) визначення ознаки, за якою розкласифіковані об'єкти;
8) класифікація об'єктів за поданою ознакою;
9) співвіднесення тези і доказів до неї;
10) підбір доказів до поданої тези;
11) формулювання висновків до поданих фрагментів інформації;
12) обґрунтування загальних висновків;
13) самоперевірка;
14) самооцінка з наступною самокорекцією.

Порівнюючи перелік умов, які забезпечують формування організованості у навчально-пізнавальній діяльності рецептивно-осмислювального типу, і умов стосовно діяльності проблемно-пошукового типу, звернемо увагу на те, що деякі з них повторюються. У зв'язку з цим слід підкреслити їх змістову відмінність. Наприклад, уміння виділити основне й другорядне у рецептивно-осмислювальній діяльності означає, що треба у готовому фрагменті інформації знайти частину, де виражено головне, й частину, в якій виражено підпорядковане головному. Цей же вид роботи у проблемно-пошуковій діяльності передбачає аналіз не фрагменту "готової" інформації, проблеми, що пов'язана з суперечністю, яка постала перед суб'єктом навчання. Спільні елементи в роботі з формування організованості у навчально-пізнавальній діяльності лише засвідчують факт зв'язку між різними типами діяльності. Наявність спільних елементів дозволяє змоделювати узагальнену схему навчально-пізнавальних дій, яка слугуватиме в навчальній діяльності будь-якого типу: виділення головного і підпорядкованого йому (підкреслимо, йдеться саме про підпорядковане, а не про другорядне); розмежування відомого й невідомого; встановлення логічних та асоціативних зв'язків, узагальнення, висновки, перевірка практикою. Але спільні поверховому рівню елементи мають значні відмінності на глибинному рівні, і залежать від типу та виду навчально-пізнавальної діяльності, на що необхідно зважувати у процесі формування організованості учнів у навчанні.

Резюме

В статье рассматриваются основные теоретико-методологические походы к формированию организационного аспекта учебно-познавательной деятельности старшеклассников в процессе обучения.

Summary

The main theoretical and methodological approaches to forming of the organizing aspect of high school students learning and cognitive activity in the

process of learning are given in the article.

Література:
1. Головатый Н.Ф. Учись учиться. – К: МАУП, 2000.
2. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1983.
4. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986

Подано до редакції 13.06.03

УДК 371.15

О КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ (НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ)

Горбунова Светлана Михайловна,
кандидат философских наук,
и. о. доцента кафедры педагогики и психологии,
Крымский республиканский институт последипломного педагогического образования

Сегодня, когда Украина переживает грандиозные трансформации во всех сферах жизни, необходима инновационная концепция воспитания детей и молодежи. Государство, не уделяющее внимания новому поколению, обрекает себя на различные социальные конфликты и катаклизмы. И мы это явно ощущаем с нарастанием процесса глобализации. «Именно образование во многом определяет, есть ли у того или иного общества цивилизованное будущее …обеспечивает как выживаемость народа, так и его полноценное историческое бытие» [3, с.6].

Современная система образования в Украине переживает кризис, который принял катастрофически затяжной характер. Необходимо срочным образом искать пути выхода из него. Но прежде следует провести тщательный анализ причин, не позволяющих выйти из этого кризиса. Одна из них заключается в том, что старая, устоявшаяся за столетие система образования отчаянно сопротивляется новой, популярной на Западе. А между тем мы стремимся войти в европейскую систему образования, делаем попытки ввести инновационные технологии, которые прекрасно прижились в Европе. С одной стороны мы осознаем необходимость смены старой парадигмы образования на новую, с другой же противостоим этому болезненному процессу. Чем же обусловлено такое парадоксальное явление?

Здесь напрашиваются несколько ответов.

Первый: инновационные педагогические технологии внедряются без учета социальных условий и национальных особенностей.

Второй: старое педагогическое мышление, уровень сознания педагогов, отсутствие желания и потребности получать новый опыт, социальная незащищенность, не позволяют осуществлять личностный и профессиональный рост. Утративший все нравственные ориентиры и смысл своего бытия, учитель испытывает все больший душевный дискомфорт. И здесь мы вплотную сталкиваемся с проблемой подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Педагогика достаточно консервативная наука, и в этом как ее достоинство, так и недостатки. Время, в котором мы живем, не позволяет нам стоять на месте. Необходимо постоянное движение вперед. Остановка в развитии для педагога подобна смерти. «Если же учителю трудно изменяться, ему вообще трудно быть учителем. Если ученому трудно изменяться, (а это довольно сложный процесс), ему трудно быть ученым» [1, с.44]. Сегодня мы вынуждены признать, что прежняя педагогика утратила гибкость и перестала соответствовать требованиям социума. А главное, с чем нельзя мириться, - произошел глубокий разрыв между обучением и воспитанием. Ученые предупреждают, что « процесс приобретения знаний, оторванный от процесса формирования духовно полноценной личности, становится ущербным в своей основе, перестает быть образованием в полном смысле этого слова. Бездуховный, отрицающий культуру, но технически грамотный дикарь в условиях колоссальных технических возможностей современной цивилизации может оказаться несравненно более опасным для окружающих, чем дикарь невежественный [3, с.6].

Прогрессивными учеными-педагогами делаются попытки ликвидировать разрыв в образовании и воспитании. Разрабатываются, изучаются и внедряются новые научные подходы, инновационные технологии. Одним из основополагающих подходов в современной системе образования считается личностно-ориентированный подход, который является воплощением гуманистической философии, педагогики и психологии. Он предполагает создание оптимальных условий для развития природных особенностей и способностей каждого ученика и развития самостоятельного творческого мышления, т.е. личностно ориентированный подход социально обусловлен. А если так, то нет необходимости доказывать, что в больном обществе он неосуществим.

Наше же общество оказалось на гране национальной катастрофы. Заседание Верховной Рады Украины в мае 2003 года было посвящено демографическому кризису в Украине, где с высокой трибуны говорилось о том, что наша страна объявлена ЮНЕСКО и ВОЗ вымирающей (на одного родившегося в Украине приходится сорок умерших) и занимает первое место в Европе по детской смертности. Ученые, политики, духовные лидеры утверждают, что речь идет не только о кризисе демографическом, экологическом и экономическом, но, прежде всего о кризисе нравственности, ответственности и миропонимания. Вместе с тем на фоне глобального кризиса, ученые наблюдают новый исторический пассионарный взлет, констатируя, что человечество как никогда ранее способно к полноценной рефлексии. Рост общественного сознания повлек за собой необходимость создания качественно новой науки о человеке, которая позволила бы ему противостоять углубляющемуся кризису.

Этой наукой стала валеология, которая представляет сегодня философско-антропологический и социокультурный интерес, т.к. предлагает выход из создавшегося кризиса, считая, что его преодоление возможно на принципиально новых подходах, в парадигме валеологического мышления.

Валеологическое мышление исходит из основных фундаментальных положений антропокосмизма, одно из которых состоит в том, что вектор здоровья запрограммирован филогенезом живого вещества, высшим проявлением которого выступает духовно мыслящий человек, органически связанный со Вселен-

ной единством духовно-ментальных (биоинформационных, семантических структур). Это обстоятельство обусловливает обратную связь человека с Вселенной и становление качественно нового этапа жизни человечества - ноосферного.

Характерной чертой этого этапа, согласно учению В. И. Вернадского о ноосфере, является переход интеллектуально творческой деятельности человечества в решающую геологическую силу развития биосферы, что требует от него совершенно новой стратегии в его преобразовательной деятельности и установления, новых нравственно-этических отношений, соотстветствующих ноосферному этапу.

Из сказанного вытекает мысль о том, что преодоление кризиса упирается в проблему переориентации мировоззрения человека.

Валеология комплексная наука, возникшая на стыке таких наук как медицина, педагогика, психология, философия, антропология, социология, биохимия и других наук, она дифференцируется. Так в системе педагогических наук появилось новое направление - педагогическая валеология или по-другому валеопедагогика, получившая официальный статус в нашей стране и зарубежом. Своими корнями она уходит в работы Ушинского, Каптерева, Блонского, Выготского и др. Педологические взгляды этих ученых являются основами педагогической валеологии, которая пытается заполнить пробелы, возникшие в современной системе образования. По мнению ученых здоровье является не только медицинской, но философской и педагогической категорией. Педагогами-валеологами, врачами-валеологами было экспериментально доказано, что главной причиной нездоровья детей и скрытым виновником демографического кризиса является система образования, (см. работы В.Ф. Базарного, В.П. Казначеева, В.А. Лищука, Л. Г. Татарниковой, Т.Ф. Акбашева, М. С. Гончаренко) т.к. вся концепцептуальная основа процессса обучения и воспитания в школе направлена против природы ребенка. Учеными подробно проанализированы условия и факторы, разрушающие здоровье детей в процессе обучения и воспитания.

Основной задачей валеологии ставят формирование валеологического мировоззрения и внедрение валеологических технологий в систему образования, которые бы позволили сделать процесс обучения и воспитания не здоровьепоглощающим, а здоровьесозидающим. Валеологическая парадигма образования является глобальной и должна стать канвой, платформой, на которой станет возможным осуществление личностно-ориентированного, дифференцированного, индивидуального подходов. Сегодня недостаточно только декларировать принципы гуманистической философии и педагогики, надо знать и уметь как претворить их в жизнь. Валеофилософия, являясь фундаментом всех научных валеологических дисциплин, развивается не только как теоретическая дисциплина, но и как практическая. Исследуя соотношение познания и бытия, диалектику субъекта и объекта с точки зрения валеофилософии, мы можем утверждать, что невозможно познать, что такое здоровье, не став здоровым.

«Нельзя сделать познание объектом своего исследования без того, чтобы исследователь сам совершал познавательный акт. Познание не есть отражение, оно есть лишь творческое преображение» - писал Н. Бердяев [2, с.247]. И если

говорить об оздоровлении как о творческом акте учителя и ученика, то невозможно научить как стать здоровым не будучи здоровым, и стать здоровым при помощи одних только лекций о здоровье, не в включившись в сам процесс оздоровления, который является прежде всего процессом осознания и очищения на всех уровнях индивидуального существования: физическом, эмоциональном, интеллектуальном, социальном и духовном.

Современный институт образования нуждается в здоровом учителе, способном к самореализации в самых неблагоприятных социальных условиях. И здесь на первый план выходит воспитание педагогических кадров в парадигме валеологического мышления. Валеофилософская концепция воспитания неразрывно связана с обучением. Используя холистический и индивидуальный подходы она включает в себя следующие аспекты:

1. Духовный – (духовность как высокий гуманистический смысл культуры)
2. Нравственный – (вся система нравственных ориентаций и идеалов, здоровье - как универсальная человеческая ценность, объединяющая все человечество)
3. Психологический – (овладение навыками психорегуляции, способность к саморефлексии и т.д.)
4. Этический – (прежде всего, этика благоговения перед жизнью)
5. Эстетический – (культ прекрасного и т.д.)
6. Экологический - (формирование экологической культуры личности, регулирующей взаимоотношения человека и природы; осознание человеком себя как части «живого вещества» планеты и ответственности за него).
7. Физический – (отношение к телу как к храму души своей. Умение слушать и слышать свое тело. Правильно питать и очищать его, восстанавливать с помощью дыхания, движения и контакта с природными стихиями и т.д.).

Безусловно, все эти аспекты требуют глубочайшего переосмысления и раскрытия в контексте социальных условий и национальных особенностей.

Инновационная концепция воспитания современной системы образования должна иметь:

1. Философское обоснование.

Воплощение идей гуманистической философии и валеофилософии как ее нового направления, объединяющей принципы космизма, атропоцентризма и антропного принципа современной физики.

2. Социально-педагогическое обоснование.

Анализ социальных условий, в которых развивается современная педагогика с учетом национальных традиций, межнациональных отношений и этнических культур. Осознание целей и задач современной системы образования в результате глубокого анализа ее состояния. Особого внимания требует концепция воспитания в Автономной Республике Крым, который явился перекрестком культур и мировых цивилизаций, в силу сложившихся исторических событий. Здесь концепция воспитания должна носить надэтнический характер. В ее задачи входит сбережение и развитие национальных традиций всех народов, населяющих Крымский полуостров, более того формирование надэтнических отношений, строящихся на взаимопроникновении и взаимоуважении этниче-

ских культур.

3. Методологическую базу.

Холистический, личностно-ориентированный, индивидуальный подход в системе валеологической парадигмы, в центре которой личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей, открыта для восприятия нового опыта, способная на ответственный и осознанный выбор.

4. Концепция воспитания должна быть вне политики. Вместе с тем она должна иметь свою социо-культурную идеологическую базу, сформированную на культурно-исторической памяти своего народа. Подрастающее поколение выступает здесь как субъект правового государства. Таким образом, встает вопрос правового воспитания, которое направлено на воспитание правовой культуры, на уважении прав и свобод человека и гражданина, расширение знаний и умений использования на практике законов государства.

5. Концепция воспитания должна использовать воспитательный потенциал религии, но при этом не отдавать предпочтение ни одному из религиозных учений. Мы живем в многонациональной, а значит многоконфессиональной республике. Это заставляет задуматься над тем, что необходимо введение такого предмета в обучение как религиоведение. Вопрос веры - глубоко интимный вопрос. В условиях развития демократического общества, его гражданин должен иметь право на выбор религиозной конфессии. Знание религиоведения может помочь уберечь формирующего человека от влияния и последствий влияния тоталитарных сект. Валеофилософия изучает, анализирует и обобщает древние религиозные тексты, которые являются источниками общечеловеческих ценностей и нравственных заповедей. А, главное, она призывает к толерантности все религиозные конфессии. Валеофилософы не могут не согласиться с учеными-религиоведами, которые считают, что «религия будущего вырастет из синтеза взаимодополняющих идей, взаимовзаимствованных из мировых и национальных религий (и здесь православию как религии христианского востока будет принадлежать особая роль), либо в ее основу будет положена новая нравственно-религиозная идея» [4, с.134].

Задачами инновационной валеологической концепции воспитания является формирование нового педагогического мышления в контексте валеологической парадигмы. А так же формирование валеологического мышления у подрастающего поколения.

Целью концепции является воспитание здорового человека, осознанного и ответственного перед собой, обществом, природой, способного к самопознанию, самонаблюдению, самоконтролю, самосовершенствованию.

Создание такой концепции является насущной проблемой системы образования, так как приказом №277 Министерства образования и науки от 08.05.2003 года валеология введена в перечень специальностей по направлению 0101 Педагогическое образование. Это предполагает обучение в вузах по специальностям инструктор-валеолог, методист-валеолог, педагог-валеолог, научный сотрудник-валеолог по образовательно-квалификационным уровням 6.010100-бакалавр, 7.010100-специалист, 8.010108-магистр. В связи с этим крайне необходимо введение этих специальностей в вузы АРК, а также введение спецкурса по педагогической валеологии в систему повышения квалифи-

кации учителей дошкольного и школьного образования.

Валеопедагогика призвана помочь осознать, что здоровье – Эверест человеческого совершенства и добраться до него мы можем только по крутым ступеням эволюции нашего сознания.

Резюме

Сучасна вітчизняна освіта переживає кризу, що обумовлена соціальними перетвореннями, визвавши зміну парадигм в освіті. Процес зміни парадигм придбав хворобливий характер. Розрив між навчанням і вихованням, відсутність в останньому повноцінної социо-культурної ідеологічної бази - от найскладніші проблеми, що вимагає усвідомлення на принципово нових підходах, заснованих на більш глибокій екзистенціальній концепції. Автор пропонує розгляд цих проблем у рамках валеофілософскої парадигми освіти.

Summary

на природу и общество. Оно основано на общечеловеческой культуре, Our present educational system is in crisis, which is caused by the social transformations, which by their turn caused the change of paradigms of education. The difference between education and up-bringing, the latter's lack of socio-cultural ideological basis are the main problems, which are to be solved from a new point of view, which is based on a deeper existential concept. The author proposes the considering of these problems in the sphere of valeo philosophical education.

Литература:

1. Битинас Б. П. О смене парадигм в образовании // Образование без границ. - К., 2001.- С. 44.
2. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – 247 с.
3. Лазарев Ф. В. Газета «Школа» №1, 2003 – С. 6.
4. Цветков А.П. Религиоведение. – К.: Знание Украины, 2002. – С.134.

Подано до редакції 09.06.03

УДК 37.032

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ КАК ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Горкунова Елена Семеновна,
помощник проректора по учебно-методической работе,
специализированная экономико-правовая школа
Харьковского гуманитарного университета
«Народная украинская академия»

В современной общеобразовательной школе многие учителя недовольны традиционной классно-урочной системой, повсеместно обсуждаются проблемы:

1. Как учить, чтобы вызывать у детей желание войти в культуру?
2. Что из богатства культуры им нужно прежде всего?
3. Как сочетать общую и профессиональную культуру?
4. Как организовать процесс обучения, чтобы в его центре оказался ученик?
5. Как добиться, чтобы ученик творил, был честным, сильным, умел удивляться, чувствовать мир, радоваться жизни?

И вот мы, учителя, руководители, идем за идеями к ученым, одержимым идеей личностно ориентированной педагогики: В.П.Беспалько, М.М.Поташник, И.С.Якиманской, К.Я.Вазиной, С.П.Полякову, Г.А.Цукерман.

В нашем учебном заведении мы осваиваем систему научных разработок и выходим на собственный эксперимент.

Структура наших инноваций укладывается в изменении профессионального мировоззрения, профессионального содержания и профессиональной технологии.

Какую роль в личностно ориентированной педагогике играет мировоззрение учителя и ученика? Мировоззрение – система взглядов обеспечивает и учителю, и ученику сознательную (а это значит нравственную, созидательную, творческую) деятельность. Отсутствие профессионального научного педагогического мировоззрения может привести к разрушительной, безнравственной деятельности. Уровень развития мировоззрения – это и есть уровень развития сознания, духовности человека

Вот инновационные мировоззренческие выводы на педагогическую деятельность и саморазвитие учителя и ученика:

1. внешнее пространство содержит все условия для развития человека (цели, систему средств, способы деятельности), это пространство является внешним источником развития человека;
2. внутреннее условие для развития человека – это его сознание, мировоззрение, человеческая культура.

Ученик и учитель функционально включены в эти два развивающих пространства, результатом их саморазвития является их система потребностей–способностей, которая должна обеспечить им все виды отношений с природой, социумом, самим собой (виды деятельности).

А если мы так поймем внешнее и внутреннее развивающее пространство для учителя и ученика, то возникнет и новая педагогическая позиция:

– саморазвитие человека детерминировано устройством объективного мира, поэтому человек обязан непрерывно изменяться в течение всей своей жизни;

– учебное заведение, являясь искусственной средой трансляции человеческой культуры, должно быть смоделировано по подобию объективного мира и стать для ученика развивающим пространством, готовящим его к жизни (а не просто давать знания, умения, навыки по предметам), должно обеспечить реализацию прав человека, его свободу действий, самовыражение;

– понимая человека (ученика) как саморазвивающуюся систему, невозможным становится его учить, т.к. он учится сам. Поэтому основная функция педагога – организация развивающегося пространства для каждого обучающегося ученика.

Отсюда вытекает вывод: учитель должен создать развивающее пространство на каждом предмете, чтобы ученик формировал свое мировоззрение, выбирая свою ценностную ориентацию. Составными элементами процесса формирования мировоззрения являются: мироощущение (необходимо создать настроение, которое выразилось бы в чувствах и эмоциях у ученика, вызвало желание действовать); миропонимание (необходимо привести ученика к осознанию идей, норм, идеалов какого-то содержания, к осознанию ценностей, жела-

нию познать мир глубже); творчество (на основании мироощущений и миропонимания ученик должен сформировать свою позицию, свой взгляд на мир, быть ценностно-ориентированным).

На практике внедрение мировоззренческой ориентации оказалось довольно сложным процессом для учителей. Идеалы и ценности были довольно разные, а отсюда и мироощущение, и миропонимание.

Мы провели анкетирование учителей.

Таблица 1

Структура ценностных ориентаций человека.

	Оцениваемая система	Ценностные ориентации
1	2	3
1.	**1. "Я"** 1.1. Кто я для себя 1.2. Какие качества ценю в себе больше всего 1.3. Какие качества отрицаю 1.4. Основное отношение к себе 1.5. Какой хочу стать. Что для этого нужно 1.6. изменить в себе	
2.	2. **Родные** (на каждого отдельно). 2.1. Кто они для меня 2.2. Какие качества ценю в них больше всего 2.3. Какие качества отрицаю 2.4. Основные отношения к ним	
3.	3. **Коллеги** 3.1. Кто они для меня 3.2. Какие качества ценю в них больше всего 3.3. Какие качества отрицаю 3.4. Основные отношения к ним 3.5 Что хочу с ними делать	
4.	4. **Ученики** 4.1. Кто они для меня 4.2. Какие качества ценю в них больше всего 4.3. Какие качества отрицаю 4.4. Основные отношения к ним 4.5Что хочу с ними делать	
5.	5. **Моя педагогическая профессиональная деятельность** 5.1. Что она для меня 5.2. Какие профессиональные способности ценю больше всего 5.3. Какие способы отрицаю 5.4. Основное отношение *к* ней 5.5 Что хочу через нее сделать в жизни	

6.	6. **Общество** 6.1. Что оно для меня 6.2. Какие качества ценю в нем больше всего 6.3. Какие качества отрицаю 6.4. Основное отношение к нему 6.5 Что хочу в нем делать	
7.	**7. Природа** 7.1. Что она для меня 7.2. Какие качества ценю в ней больше всего 7.3. Какие качества отрицаю 7.4. Основное отношение к ней 7.5 Что хочу на природе делать	
8.	8. **Техника** 8.1. Что она для меня 8.2. Какие свойства ценю в ней больше всего 8.3. Какие качества отрицаю 8.4. Основное отношение к ней 8.5 Что хочу в ней делать	

Данная анкета взбудоражила коллектив, многие не могли определить свои ценности по отношению к себе, другим, обществу. Каждая ценность в обсуждении выливалась в семинар.

Так бурно прошел семинар «Я», учителя находили свои положительные и отрицательные свойства, впервые открыто объявили, что хотят изменить в себе неуверенность, самоедство, агрессию, пассивность, обидчивость и т.д. Глубоко задумались над проблемами развивающего пространства «Коллеги». Отрицают в коллегах предательство, мелочность, злость, ценят совестливость, творчество. Очень бурно обсуждалось отношение к ученикам. Для 30% учителей ученик– объект, которому нужно дать знания; для 50%– пространство, состоящее из проблем, которые развивают самого учителя; для 20%– ужастики, которых они боятся. Такие мировоззренческие семинары убедили коллег-учителей, что и в предметном пространстве, на любом занятии необходимо выявлять мировоззрение каждого ученика, начиная с мироощущения и миропонимания, кончая уважением творческой позиции каждого по обсуждаемой ценности. Необходимо искать учителю способы и средства, через которые он может управлять мировоззренческими ценностями ученика.

Другим важным элементом, который нужно понять в личностно-ориентированной педагогике, является содержание педагогического воздействия. В традиционной системе было ясно: содержанием педагогического воздействия была способность учителя дать знания, умения, сформировать навык.

Что же такое содержание по словарям? Сторона целого, совокупность частей целого, средства, которые даются кому-либо для обеспечения существования; воспроизводимые сознанием всеобщие связи и отношения действительности при определенных условиях.

Из этого становится понятным, что отношения человека с миром требуют от него непрерывной разнообразной деятельности, которая и становится содержанием его саморазвития. Онтологическое осмысление взаимосвязи чело-

века с миром дает основание заключить, что человек, как и любая система во вселенском пространстве, имеет право выбирать с кем вступать или не вступать во взаимосвязь. Но взаимодействие с любой системой необходимо строить, соблюдая ее нормы функционирования. Отсюда следует, что человек, если он хочет жить комфортно в мире, должен овладевать общечеловеческой культурой, различными видами деятельности. Овладевая различной деятельностью, человек должен всегда понимать механизмы, нормы, режимы деятельности той системы, с которой он столкнулся.

Из такого понимания «содержания» выводится новая педагогическая концепция:

1. содержанием саморазвития учителя и ученика является система деятельности, позволяющая им успешно взаимодействовать в непрерывно меняющихся жизненных ситуациях;
2. следовательно, функция учебного заведения состоит в постоянном развитии потребностей– способностей учителя и ученика, позволяющих им адаптироваться в этих ситуациях;
3. для организации условий, в которых бы развивались предметные потребности– способности ученика, необходимо переструктурировать предметное содержание, гуманитаризировать его, перевести в систему средств, чтобы оно обеспечивало развитие деятельности ученика;
4. основным содержанием педагогического воздействия должны стать система отношений «учитель– ученик», в которой учитель управляет отношением ученика к себе, межличностными отношениями, общественными отношениями и предметными отношениями. В то же время ученик, имея собственные позиции в системе отношений, влияет на учителя, обеспечивая ему саморазвитие. Таким образом, основным содержанием педагогического воздействия является система отношений «учитель– ученик», а предметное содержание переходит в средство развития этих отношений. В результате будут не предметные знания, умения, а система потребностей –способностей, сознания учителя и ученика, непрерывно обнаруживающиеся в совместной деятельности;
5. организация учебного процесса должна содержать механизм, обеспечивающий постоянное включение каждого и коллектива в целом в систему деятельности (отношений).

Эти новые педагогические парадигмы приводят к тому, что современный учитель должен иметь очень хорошую психолого-педагогическую подготовку, чтобы быстро диагностировать учеников и управлять отношениями в соответствии с нормами. Так должна быть системной диагностика по темпераменту, характеру ученика, эмоциональному напряжению, физическому состоянию, интеллектуальному развитию, социальной активности (лидер-идеолог, лидер-организатор, функционер, оппозиционер)

Есть таблицы, по которым ученик сам быстро продиагностирует, кто он по социальной активности в межличностных отношениях.

Таблица2

Основные свойства социальной активности людей в МЛО

№		СОЗИДАТЕЛЬНЫЕ	ТОРМОЗЯЩИЕ

1.	Лидер – идеолог	Целеустремленность. Самостоятельность. Творчество (генерирование идей).	Низкая эмпатия.
2.	Лидер – организатор	Целеустремленность. Инициативность. Организованность. Расположенность к активному взаимодействию с людьми.	Насилие.
3	Функционер	Исполнительность. Дисциплинированность. Выдержанность.	Пассивность.
4	Оппозиционер	Сопротивление активности другого. Настойчивость. Решительность.	Конфликтность.

Очень удачно проходит самодиагностика учеников, которые называют свои положительные и отрицательные качества через показатели межличностных отношений.

Таблица 3

Показатели свойств МЛО

№	Качество	Показатели
1.	Самостоятельность	1. Перевод внешней цели во внутреннюю (расчет личной выгоды). 2. Выполнение заданий без помощи
2.	Ответственность	1. Принятие и понимание цели управителя. 2. Точное выполнение задания по содержанию, по времени.
3.	Дисциплинированность	1. Обязательное подчинение нормам профессиональных отношений. 2. Самостоятельное выполнение задания.
4.	Творческий подход к делу	1. Рождение новых идей. 2. Создание новых средств. 3. Разработка новых способов для реализации цели.
5.	Доброжелательность	1. Перевод внешних целей во внутренние. 2. Точное выполнение задания.
6.	Уважение к другому человеку.	1. Расположение к состоянию, делу другого человека. 2. Точное выполнение общего дела (по нормам, по времени).
7.	Понимать другого человека	1. Понимание желания другого. 2. Соединение действия.

Этот способ выравнивания межличностных отношений в общении и воспитании очень эффективный. Сейчас у учителей есть много средств управления отношениями, психолого-педагогического диагностирования.

Затронув тему педагогического содержания, нельзя не коснуться системы способов, средств структурирования предметного содержания.

Интересны средства, предложенные доктором педагогических наук, академиком, профессором Волжской государственной инженерно-педагогической академии (Нижний Новгород, Россия) К.Я Вазиной. Она предлагает модуль– средство организации саморазвития человека. В основу этого средства было положено взаимодействие человека с любой системой (любым предметным содержанием), где требуется исследование ее структуры, норм, способов функционирования и овладения этими способами. Значит, если в каждом предмете мы выделим системы и будем их изучать в такой же последовательности, то в результате у обучающихся разовьется определенная способность исследовать любое содержание, и им легче будет приспособиться к быстро меняющимся ситуациям.

Таблица 4

Структура модуля

<table>
<tr><td>№</td><td colspan="7">Система</td></tr>
<tr><td></td><td>Структура системы:
– элементы
– функция элементов
– виды связей элементов
– функция видов связей
– функция системы</td><td colspan="6"></td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Нормы связей (отношений)</td><td>частные общие законы</td><td>частные общие законы</td><td>частные общие законы</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="6">всеобщие законы</td></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td rowspan="3">Метод функционирования системы</td><td colspan="6">Способ взаимодействия элементов систем: алгоритм действия</td></tr>
<tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>…..</td></tr>
<tr><td colspan="6"></td></tr>
<tr><td></td><td>Результат функционирования Системы</td><td colspan="6">система свойств, качеств, способностей</td></tr>
</table>

Благодаря модулю люди понимают, что они обсуждают, о чем (предмет разговора) говорят сами и другие участники общей деятельности (как это важно для информационного обмена). Модуль позволяет сговориться по поводу обсуждаемых смыслов, не только используя имеющиеся знании, но непрерывно уточняя и дополняя их через словари, книги и др. культурные источники- в этом особенная ценность модульного содержания. Благодаря модулю педагог дозирует содержание, понимает, какая информация обсуждается и с какой целью, ученик же осознает, что он «принимает», и зачем ему это нужно. Цели педагога и ученика могут центрироваться на двух моментах: либо на структуре системы (элементы, нормы связей, функции, свойства), либо на методе функционирования (нормы, алгоритмы, по которым работает система):

Приведу пример модуля системы «профессиональное педагогическое воздействие».

Таблица 5.

1. Структура системы 1.1. Элементы 1.2. Функции элементов.	Педагогическое мироощущение	Педагогическое мировоззрение	Педагогическая технология
	ОБЕСПЕЧИВАЕТСЯ:		
	Педагогическим мироощущением на систему отношений «ученик– учитель», «ученик– ученик» (отношений каждого к себе, к другому, к обществу, к предмету); педагогическим миропониманием основных ценностей отношений и предмета; педагогическим творчеством.	Способами, средствами управления отношениями «учитель– ученик», способами и средствами предметного содержания	Организацией целевого пространства; организацией познавательного пространства; организацией рефлексивного пространства.

1.3. Виды связей элементов		
1.4. Функции видов связи	обеспечивает управление педагогическим содержанием через педагогическое мировоззрение (мироощущение, миропонимание, творчество)	обеспечивает управление педагогическим содержанием через педагогическую технологию (организацию целевого, поискового и рефлексивного пространств)
1.5.	Развитие– саморазвитие учителя и ученика через педагогическое воздействие.	
2. Нормы связей элиментов	1. Философские законы 2. Естественно- научные законы 3. Законы педагогики, психологии.	
3. Методы функционирования системы	Деятельность учителя и ученика по алгоритму: 1. Постановка цели 2. Выбор способов и средств индивидуальной и коллективной деятельности. 3. Действия по алгоритму способов и средств. 4. Получение результата 5. Оценка результата (рефлексия)	
4. Результат функционирования системы.	Непрерывное развитие – саморазвитие учителя и ученика через личностно-ориентированное педагогическое воздействие.	

Мы видим, что через модуль можно продуктивно исследовать любое содержание, модуль – прекрасное средство мыследеятельности, он формирует позицию исследователя, модуль может служить опорным информативным средством любого содержания.

Трудности внедрения модуля в предметном содержании– это привязанность педагогов к учебному пособию, боязнь самостоятельно обозначить систему для исследования, непонимание иерархии модулей в предметном содержании. Но одно становится ясно, что за модульной систематизацией предметного содержания будущее, в какой бы форме он не был предложен, т.к. он высвечивает личностный уровень предметного структурирования.

Другое очень эффективное средство систематизации содержания – это организация работы над понятиями, терминами, словами. «Древа понятий», «семантические поля», «понятийные опоры» являются средствами самостоятельного поиска знаний, средствами понимания себя и другого человека, сред-

ством приема и передачи информации. Эти системообразующие средства позволяют включить учеников в работу с культурными источниками: энциклопедическими словарями, толковыми словарями, справочниками. Работа с каждым понятием проходит по одному алгоритму: находится слово в разных словарях и заполняется первый раз древо понятий. В него входят все культурные смыслы употребления данного слова. Если человек цель познания не реализовал, он исследует первый ряд понятий, выделяет значение слова, заинтересовавшее его, и опять по словарям находит разные смыслы его употребления, простаивает второй ряд древа, и так продолжается до тех пор, пока обучаемый не удовлетворит свой познавательный интерес.

Сейчас в публикациях ученых предлагаются различные средства структурирования предметного содержания, через которые реализуется деятельностный принцип обучения. От учителя это требует высокого уровня интеллектуального саморазвития. Большая проблема внедрения инноваций связана с консерватизмом традиционного учителя.

Настало время, что статичный урок нужно заменить ситуативным занятием, где осуществлялся бы деятельностный, технологичный принцип обучения, где заняты в деятельности и учитель, и ученик.

Технология – это искусство, мастерство, умение, логическое единство способов и средств обработки материала с целью улучшения его качеств. Основным материалом в педагогических технологиях является ученик, и улучшать его качества мы должны в деятельностно-технологическом режиме. Урочную систему необходимо заменить технологической ситуацией, структура которой должна иметь следующую форму: цели – способы и средства реализации цели – действия через выбранные способы и средства – получение результата и рефлексия. В каждой ситуации педагогом проектируется две цели. Первая всегда направлена на выработку позиции, точки зрения, убеждения, ценностных ориентаций, изменения сознания. Иными словами, это мировоззренческая, развивающая цель.

Для ее реализации готовится специально предметное содержание, через которое актуализируется опыт учеников, его индивидуальная позиция. А уже разные индивидуальные позиции переводятся в коллективную развивающую цель.

Обязательно необходима цель на предметное содержание, познавательная цель. Эти цели тоже будут индивидуальными и переводятся в коллективные с помощью первой системы целей. Работа над целями индивидуальными и коллективными идет через систему проектируемых учителем средств. Он не заявляет и своих целях, как это было раньше, а он развивает способности учеников заявлять о своих индивидуальных потребностях в исследуемой системе. Так идет наладка механизмов развития – саморазвития ученика, т.е. организуется целевое пространство.

Уже сформированные потребности переходят в систему способностей учеников (исследовательских, проектировочных, исполнительских, коммуникативных, рефлексивных) на втором этапе технологической ситуации, когда через систему предметных средств организуется самостоятельная работа учеников, их поисковое пространство. Каждый работает по индивидуальной и

коллективной цели, получает результат. Он имеет право получить любую консультацию у учителя, если возникли проблемы. Отношение с учителем становится более доверительным, т.к. ученик сам ищет и имеет право на свой результат.

Поисковое пространство завершается рефлексивным пространством, где ученик оценивает все свои действия, начиная с цели. Находит противоречия в своей деятельности, формирует позицию, определяет ценностную ориентацию.

В современной школе очень много проблем по внедрению технологического принципа: ученые предлагают много средств активизации мыследеятельности учеников в предметном содержании, но остаются традиционные цели которые проектирует и говорит сам учитель; недостаточно предлагается средств по организации рефлексивного пространства; переход к личностно-ориентированной педагогике необходим в связи со сложной социально-экономической обстановкой в стране и необходимостью человека непрерывно изменяться, приспосабливаться в этом пространстве; очень слабо разрабатывается механизм организации индивидуального и коллективного целевого пространства.

Summary

Three systems of professional relations in a modern the school (world outlook, content, technology) determine the main line of innovative development. The main idea of this change is the idea of humanization of the whole educational process. A person is the target, the way, the means and the result of educational process. A person is a natural reflexive self-developing system. Development and self-development of a person depends on the organization of educational environment. A person lives in natural, social and technical surroundings so he has to understand it and adapt himself to it. This, humanization should be brought into the educational content through the system of social relations (economical, civic, ecological, and spiritual, etc.). And it is possible to do through the change of world outlook, content and new technological relations in educational process. To sum up: the way of person's life, his development and self-development is his activity. It means that activity principle of educational process should be provided by introduction of innovative pedagogical technologies.

Резюме

Три системи професійних стосунків в сучасній школі (світогляд, зміст, технологія) визначають основний шлях інноваційного розвитку. Основна ідея цих змін– ідея гуманізації, олюднення всього процесу освіти. Людина – мета, спосіб, засіб, результат освітнього процесу. Людина – природно-рефлективна саморозвиваюча система. Розвиток–саморозвиток людини залежить від організації розвивального освітнього простору. Людина живе в природньо-соціальному, технічному середовищі, тому вона повинна до нього пристосуватись, зрозуміти. Отже, предметний зміст слід гуманізувати через систему суспільних стосунків (економічних, правових, екологічних, духовних т. ін.). А це можливо через зміну світогляду, змісту та нові технологічні стосунки в освітньому процесі. Нарешті, способом життя, розвитку-саморозвитку людини є її діяльність. Отже, діяльнісний принцип освітнього процесу повинен бути забезпечений впровадженням інноваційних педагогічних технологій.

Литература:
1. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность – тип развивающего обучения: Учебное пособие. – Горький, 1989.
2. Имедадзе И.В. К проблеме побуждения деятельности // Вопросы психологии. – 1986. – №5.
3. Кононкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
4. Перегудов Ф.И. Системная деятельность и образование // Вестник высшей школы. – 1990. – №1.
Подано до редакції 15.03.03

УДК 371.12;378.951.4

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Гузій Наталія Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова

Сучасні тенденції розвитку гуманістично зорієнтованих парадигм навчання та виховання підростаючого покоління вимагають відповідної концептуалізації якісних характеристик педагогічної праці, створення їх аналітичних аналогів, що описуються за допомогою низки термінів та понять, серед яких активно утверджується категорія педагогічного професіоналізму. На сьогодні найбільш теоретично обгрунтованими, методично проробленими та практично реалізованими є ідеї, моделі та технології педагогічної майстерності (Барбіна Є.С., Зязюн І.А., Кузьміна Н.В., Семиченко В.А., Тарасевич Н.М., інш.), педагогічної техніки (Мидинкану В.М., Турчанінова Ю.І., інш.), педагогічної творчості (Вишнякова Н.В., Гузій Н.В., Лазарєв М.О., Сисоєва С.О., Скульський Р.П., Раченко І.П., інш.), педагогічної культури (Бондаревська О.В., Гриньова В.М., Іванова Т.С., Ісаєв І.Ф., інш.), педагогічної компетентності (Адольф В.О., Варданян Ю.В., Добудько Т.В., Маркова А.К., Лукьянова М.І.,інш.), педагогічної індивідуальності (Мажар М.І., Мільто Л.О., Пєхота О.М., інш.). Останнім часом з"явилися дослідження, в яких здійснюються перші спроби науково-теоретичного осмислення сутності феномену педагогічного професіоналізму й інтерпретації його змісту та структури (Багаєва І.Д., Гребенкіна Л.К., Дьяченко Б.А., Дубасенюк О.А., Кузьміна Н.В., Руднєва Т.І., Синенко В.Я., інш.). Їх аналіз показав, що, висвітлюючи решту важливих ознак та характеристик педагогічного професіоналізму, вони обмежуються певними дослідницькими ракурсами, недостатньо цілісно інтегрують діяльнісні та особистісні сторони дефініції. До того ж не вирішеними лишаються питання щодо визначення системоутворюючих чинників феномену, що не дозволяє обґрунтовано та ефективно підходити до формування моделі педагогічного професіоналізму у процесі підготовки до фахової діяльності.

У процесі дослідження ми розробили концептуальну схему феномену, яка складається з підсистем професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога, а також включає інтегративні компоненти, що виступають його мотиваційними, когнітивними, емотивними та конативними детермінантами. В ході теоретичного дослідження було створено аналітичну конструкцію педагогічного професіоналізму в єдності діяльнісних та особистісних сторін, інтегративних компонентів, здійснено аналіз їхніх сутнісних ознак, характеристик, функціональних одиниць, який показав багатогранність і

стик, функціональних одиниць, який показав багатогранність і багатоаспектність змісту досліджуваного феномена, багатоскладовість структури і складність взаємозв'язків вхідних до його складу компонентів. Інтерпретація сутності й змісту підсистем професіоналізму педагогічної діяльності і професіоналізму особистості педагога, а також виділених і проінтерпретованих мотиваційного, когнітивного, емотивного, конативного компонентів педагогічного професіоналізму поряд із вивченням специфіки кожного з них дозволили виявити їх як покомпонентну, так і загальну ціннісно-смислову природу і відповідно визначити ціннісно-смислову сферу педагогічного професіоналізму, його аксіологічні підвалини в якості системоутворюючого чинника феномена, розгляд та розкриття яких і складає мету та завдання даної статті.

У сучасній педагогічній аксіології широко висвітлюються положення про педагогічні можливості і значущість вибірково мотивованого, інтелектуально усвідомленого, емоційно забарвленого, практично реалізованого ціннісного ставлення педагога до своєї праці, до дітей, до себе як професіонала, що розробляються в працях Бездухова В.П., Бондаревської О.В., Кир'якової А.В., Маркової А.К., Сластьоніна В.О. та їхніх послідовників. У них показано значення ціннісно-смислових утворювань педагога як показника його професіоналізму, а функціонування педагогічних цінностей та їхнє перетворення на особисті значення педагогічної праці - системоутворюючим початком високоефективної педагогічної діяльності, що ініціює появу і розвиток у педагога професійно цінних мотивів, потреб, прагнень, позицій, переживань, когнітивних утворень, дій. Так, Маркова А.К. (1996, 1994) підкреслює, що професіоналізм - це не стільки характеристики продуктивності праці, скільки особливостей устремлінь, ціннісних орієнтацій, смислу праці професіонала як пристрастне ставлення до роботи, що дозволяють шукати все нові, більш глибокі індивідуальні смисли, перетворювати ідеали в особисті цінності, а смисли праці вчителя як компонент його особистості вважає за можливе позначити в якості цінності, ціннісної орієнтації. Сластьонін В.О. (1997) вказує, що сучасні інноваційні процеси вимагають від учителя перетворення власної професійної діяльності не тільки на рівні її засобів і механізмів, але і на рівні цільових настанов і ціннісних орієнтацій. У такому контексті до складу педагогічного професіоналізму за думкою вченого крім проблематизації та конфліктолізації педагогічної дійсності як бачення в ній невідповідностей, вироблення критичного ставлення до нормативних еталонів необхідно включати також аналіз професійної діяльності на основі мотивів і диспозицій, наділення особистим смислом змісту педагогічної діяльності, рефлексію і породження системи смислів (смислотворчість), прагнення до самореалізації, втілення у своїх намірах способу життя і т.і. Роль морально-ціннісного аспекту професіоналізму підкреслює Бакштановський В.І. (1983), вважаючи що дійсний професіоналізм пройнятий моральним змістом - розумінням обов'язку, почуттям відповідальності, усвідомленням високого соціального призначення професійної діяльності. Вчений підкреслює, що успіх справи є наслідком високих професійно-моральних якостей та вираженням ціннісного вигляду особистості.

Вибір ціннісно-смислових основ педагогічного професіоналізму в якості

його системоутворюючого чинника обумовив важливість уточнення досить близьких, але не рівнозначних понять "цінність" і "смисл" у їхньому співвідношенні. Методологічною базою такого аналізу послужила аксіологія як загальнонаукова теорія цінностей, що акумулює положення філософії, психології, соціології, педагогіки, а категорія цінності набуває статусу міждисциплінарного поняття. Хоча сутність цінностей трактується у науковій літературі досить неоднозначно, залежно від концептуальних основ наукових напрямків - натуралізму, екзистенціоналізму, матеріалізму, феноменології, ін., у цілому можна виділити такі підходи до розуміння поняття цінності:

- цінності як атрибут культури в широкому розумінні виступають соціальним еквівалентом суспільної свідомості, її ідеалів і нормативів, цінності обумовлені соціальним рухом матерії і тому завжди об'єктивні;
- цінності на рівні індивідуальної свідомості набувають для людини суб'єктивної значимості предметів і явищ відповідно до системи її інтересів, ідеалів, прагнень, що, як правило, виражають загальну позитивну модальність цінностей;
- цінності в особистісному аспекті складають глибоко вибіркове ставлення людини до різноманітних сторін дійсності та буття, що відбивається у формах ціннісних орієнтацій, установок, суджень, оцінок і виступає об'єктом осмислення, джерелом переживань, регулятором поведінки (Архангельський Д.Н., Вижлєцов В.П., Дробницький О.Г., Сагатовський В.Н., Братусь Б.С., Каган М.С., Коган Л.Н., Маслоу А., Ріккерт.М., Олпорт Г., інш.).

Основною дилемою в розумінні природи цінностей є виявлення їх об'єктивної або суб'єктивної домінант: якщо позиція екзистенціоналістів та їхніх прихильників про верховенство сену, виражена формулою "ціннісне те, що має сенс" по суті веде до ціннісного свавілля людини, то її протилежність зводиться до безумовності "об'єктивності світу цінностей" та недооцінці його суб'єктної детермінації. Неспроможність цього протиставлення багато в чому переборюється сучасними аксіологами. Найбільш послідовно і цілісно, на наш погляд, дані положення реалізовані у концепції Кагана М.С. Вчений розглядає цінність як значення даного предмета для суб'єкта, як специфічне ставлення, що зв'язує об'єкт не з іншим об'єктом, а із суб'єктом, будучи ставленням до…, а не відносинами між… [1, с.69]. Цінність виникає в об'єктивно-суб'єктивному ставленні, не будучи ані якістю об'єкта, ані переживанням іншого об’єкта-людини (там же). Цінності існують незалежно від свідомості людини, вони об'єктивні і, отже, можуть бути привласнені особистістю у діяльності. Привласнити цінності, прийняти їх у внутрішній світ - означає наділити змістом значення об'єкта, поза суб’єктивності людини значущості об'єктів не існує, а саме значення цінності може мати широкий спектр змісту. Наділити змісту - означає пізнати, осмислити значення як щось зовнішнє до суб'єкта [1, с.53] і виробити до нього ціннісне ставлення. Ціннісне ставлення, за Каганом М.С., реалізується подвійно - як ставлення до цінності оцінюваного об'єкта і як його осмислення. Ця двоїстість, на думку автора, що не завжди враховується аксіологами, пояснюється тим, що з одного боку, суб'єкт виходить у сприйнятті об'єкта з уже сформованого в нього уявлення про цінності, і оцінка даного об'єкта стає ставленням до цінності, це здійснюється безпосередньо емоційно, а

потім може тією або іншою мірою усвідомлюватися і вербалізуватися; з іншого ж боку, ціннісне ставлення припускає можливість, а частіше усього необхідність осмислення оцінюваного, тобто виявлення і розуміння того конкретного змісту, котрий даний об'єкт має для тебе як суб'єкта [1, с.52].

Екстраполяція розглянутих загальнонаукових положень аксіологічного знання (у площині енциклопедичного розуміння цінності та змісту) на область педагогічної праці дозволяє виявити сутність і обгрунтувати зміст ціннісно-смислових основ педагогічного професіоналізму, його аксіологічної сфери як системоутворюючого чинника феномена. Оскільки будь-яка цінність характеризується двома властивостями - функціональним значенням та особистісним змістом, то ціннісно-смислова сфера професіоналізму учителя-вихователя є єдністю, об’єктивного, нормативного, вибірково стимулюючого; активність педагога при взаємодії з цінностями педагогічної культури, і суб'єктивного - якостей особистості вчителя-вихователя, що сформувалися під впливом змісту цінностей педагогічної професії. Іншими словами феноменологія педагогічного професіоналізму визначається з одного боку акумульованими у професійно-педагогічному середовищі і відповідних соціальних інститутах ціннісними еталонами, що складають професійну ментальність педагогічного співтовариства, а з іншого боку - ціннісно-змістовними орієнтаціями особистості педагога-професіонала як результату розпредмечення культурно-професійного досвіду і його індивідуальної інтерпретації відповідно до внутрішнього аксіологічного потенціалу й аксіологічної культури педагога. Сформована система ціннісних відносин і орієнтацій учителя-вихователя характеризує ступінь професіоналізації особистості педагога й обумовлює не лише дію механізмів оцінки педагогічних явищ, але і самооцінку власного внутрішнього світу професійно-особистих цінностей, себе як представника професійно-педагогічного співтовариства і носія його визнаних еталонних цінностей. Крім того педагогічна праця набуває цінності та змісту у процесі складного діалектичного злиття, "зрощування", взаємопроникнення особистісного і професійно-педагогічних цінностей.

Звертаючись до історії професійно-педагогічних цінностей, ми знаходимо різні тлумачення їхніх дефініцій як "особливостей, що дозволяють учителю задовольняти матеріальні, духовні і суспільні потреби, і слугують орієнтирами професійної і соціальної активності (Є.М.Шиянов); як "відносно стійких орієнтирів, за якими звіряється життя і діяльність педагога" (І.Ф.Ісаєв); як "способу диференціації особистістю об'єктів професійної діяльності за їхньою значущістю" (С.Г.Вершловський); як "основні пріоритети педагогічної діяльності (А.А.Орлов); як "інтеріоризовані" учителем зразки педагогічної культури - явища, теорії, ідеї, що схвалюються суспільством, передаються через покоління, закарбовуються у культурному вигляді людини..., у системах, технологіях, у способах педагогічної діяльності і поведінки (О.В.Бондаренко).

У якості критерії для визначення змісту системи цінностей педагогічної професії і відповідно до змісту ціннісно-змістових еталонів педагогічного професіоналізму можуть бути використані сучасні наукові типології, класифікації педагогічних цінностей, розроблені у працях Гриньової В.М., Ісаєва І.Ф., Равкіна З.І., Сластьоніна В.О., Філіпенка І.П., ін. У цілому вони відбивають пріоритети загальнолюдських цінностей, глибоко гуманістичні за

своєю природою орієнтації та зміст педагогічної професії, професійно-педагогічної етики. Равкін З.І. (1995) відносить до цінностей професійно-педагогічної діяльності покликання до праці вчителя-вихователя, відповідальність за обрану професію, талант педагога, його інноваційну діяльність, комунікативні здібності, позитивний стиль спілкування, професіоналізм педагога, що характеризується його орієнтацією на інтелектуальні, моральні та естетичні цінності освіти. Сластьонін В.О. (1997) співвідносить потреби педагога-професіонала з нормативними вимогами і соціальним змістом педагогічної професії, виділяючи групи цінностей педагогічної діяльності, пов'язані зі ствердженням у суспільстві та найближчому соціальному середовищі, задоволенням потреби у спілкуванні, самостійністю і самовираженням, а також утилітарно-прагматичні цінності. Хмара С.А. (1998) додає по попереднього переліку ще можливості постійного контакту з дітьми, їхніми батьками, іншими людьми, задоволення від відчуття дитячої прихильності, любові, а також цінності, пов'язані із самовдосконаленням (творчий характер праці, можливість займатися улюбленою справою, поповнювати знання). Шиянов Є.М. (1992) розрізняє дві групи цінностей відповідно до їхнього предметного змісту - самодостатні цінності-цілі, які пов'язані зі розвитком особистості учня, учителя, педагогічного й учнівського колективів та інструментальні цінності-засоби, пов'язані із визнанням результатів педагогічної праці, професійним зростанням і тощо також дозволяє вважати цінністю оволодіння теорією і технологією педагогічної діяльності. Синкретичну систему цінностей у структурі професійно-педагогічної культури Гринькова В.М. (1998) і Ісаєв І.Ф. (1993) подають сукупністю цінностей-цілей, що визначають концепцію особистості вчителя, його "Я" і цінностей-засобів як концепції спілкування, техніки і технології, моніторингу, інтуїції, інноватики, імпровізації; цінностей-відношень, що розкривають особливості взаємодії учасників педагогічного процесу; цінностей-якостей як різноманіття їх позиційних і поведінкових властивостей; цінностей-знань, що визначають професійну компетентність педагога.

Розглянута таксономія цінностей педагогічної професії не тільки відбиває зміст еталонних зразків і норм педагогічної праці, але і виступає необхідною умовою їхнього формування і реалізації на індивідуально-особистому рівні, хоча при цьому варто враховувати і наднормативний, творчий, активний характер педагогічних цінностей, що дозволяє виходити педагогу-професіоналу за визначені традиційні межі, творчо збагачувати педагогічну професію новими еталонами і цінностями у ході процесів екстеріоризації.

Загальний зміст педагогічної діяльності вчителя-вихователя складається з його часткових, порційних сенсів, кожен з яких відбиває різноманітні грані професійно-педагогічної мотивації, ціннісних орієнтацій, серед котрих насамперед варто розрізняти специфічні і неспецифічні для педагогічної професії цінності і змісти. Якщо до специфічних соціальна значущість педагогічної праці, особиста відповідальність учителя-вихователя за майбутнє суспільства і кожної дитини, самореалізація у педагогічному спілкуванні, інтерес до зростаючої особистості і т.і., то до неспецифічних - матеріальні вигоди, наприклад, тривала відпустка, не цілком нормований робочий день,

приклад, тривала відпустка, не цілком нормований робочий день, можливість влади над дітьми тощо. Багатьма дослідниками констатується, на жаль, стійка тенденція поширення серед педагогів неспецифічних професійних цінностей і змістів, що спричиняє відому відчужденість учителя-вихователя від істинних цінностей професії як особливого виду духовного виробництва, від самої дитини і призводить до формалізму і стагнації внаслідок деформації і втрати істинних ціннісно-змістових орієнтирів [3, с.61-68].

Специфічному змісту педагогічної праці притаманна також особливість рівнозначності двох типів ціннісно-змістових утворень педагога - "змісту для себе" і "змісту для інших", що полягає у прагненні до творчої самореалізації, самовдосконалення як втілення у педагогічній діяльності власних намірів і способу життя, а також - в отриманні задоволення від роботи з дітьми, від досягнутих результатів навчання, виховання, розвитку дитини, у сформованості інтересу до його внутрішнього світу, розкриття його творчих можливостей. Істотною рисою і результатом процесу особистісного прийняття педагогічних цінностей, пошуку, усвідомлення, переживання, здійснення змісту педагогічної діяльності виступає цілісний розвиток аксіологічної сфери педагога-професіонала і, як наслідок, його професіоналізму.

Виходячи з наведених положень ми виділяємо ряд функціональних значень ціннісно-змістовне сфери педагогічного професіоналізму, серед яких найбільш істотними, на наш погляд, є такі функції:

- *спонукальна-стимулююча* - обумовлює пошукову активність педагога-професіонала, актуалізує його творчий потенціал як для розв’язання конкретних професійних завдань, так і для педагогічної діяльності в цілому;

- *орієнтаційно-вибіркава* - визначає спрямованість професійно-педагогічного пошуку вчителя-вихователя, вибору ним суті ціннісно-змістовних орієнтирів своєї праці як на рівні загальних еталонів, так і на рівні кожного фрагмента педагогічної реальності;

- *перцептивно-регулятивна* - пов'язана із процесом постійного пізнання, співвіднесення, уточнення змісту і значень (значущість) педагогічних явищ і їхнього адекватного впливу на корекцію професійно-педагогічної поведінки, вчинки педагога, пошук шляхів самовдосконалення;

- *стабілізуюча* - характеризує цілісність і усталеність виробленої системи професійно-педагогічних цінностей, що дозволяє педагогу відчувати професійну впевненість, самодостатність, професійну успішність у педагогічній діяльності;

- *корекційно-розвиваюча* - відбиває безперервність процесу переструктурування ціннісно-змістовних орієнтирів педагогічної праці, зміни їхньої ієрархії, пріоритетів, що відповідно сприяє появі новоутворень у мотиваційній, когнітивній, афективній сферах особистості педагога-професіонала;

- *прогностична* - дозволяє визначати векторну спрямованість професійного розвитку і професійної поведінки педагога, свідомо створювати реалістичний "ескіз" майбутнього з урахуванням розвитку дитячого колективу і кожної дитини, рівня й особливостей процесу професіоналізації власної особистості;

- *адаптивна* - відбиває процес соціалізації і професіоналізації педагога, освоєння нормативно заданої, еталонної системи професійно-педагогічних

цінностей;

- *системоутворююча* - гармонізує розвиток мотиваційних, когнітивних, емотивних, конативних компонентів феномена, систематизує й упорядковує цілісну панораму педагогічної дійсності та внутрішнього світу педагога.

Виокремлення даних функцій ціннісно-змістовних утворень особистості педагога-професіонала і його педагогічної діяльності вказує як на багатоаспектність, так і на цілісність, інтегративність аксіосфери педагогічного професіоналізму і дозволяє вважати її стрижневою властивістю, аксіологічним ядром, що знаходиться на перетинанні мотиваційних, когнітивних, афективних, поведінкових характеристик феномена і зв"язує їх воєдино. Ціннісно-смислова природа кожної з виділених і проінтерпретованих детермінант педагогічного професіоналізму як досить самостійних особистісно-діяльнісних утворень педагога не може протиставлятися їх взаємообумовленості, єдності, підпорядкованості, певній ієрархії, складним взаємозв'язкам. Мотиваційною основою пошуку, вибору, прийняття (не прийняття) професійних ціннісно-смислових орієнтирів педагога переважно є його світоглядні властивості, що "запускаються" аксіологічними за своєю суттю професійно-педагогічними установками, поглядами, переконаннями, ідеалами, поглядами і т.і., а їхній зміст детермінує професійну спрямованість і професійну позицію педагога в динаміці їхнього формування і розвитку. Це тісно сполучається з інтелектуальним фоном ціннісного відношення педагога до професіоналізму, що розуміється нами не просто як засвоєння суми педагогічних знань, умінь і навичок, а як придбання професійно-педагогічного тезауруса аксіологічного характеру, пізнання, осмислення, усвідомлення цінності педагогічних фактів, теорій, технологій, засобів педагогічної діяльності, рефлексією їх об'єктивної і суб'єктивної ціннісно-смислової значимості. Крім цього професійне ставлення педагога до впливу різних стимулів супроводжуються здебільшого підсвідомими емоційно-почуттєвими актами переживань, обумовленими як об'єктивно-нормативними критеріями і ступенем їхньої загальнопедагогічної важливості, встановленням власної професійно-педагогічної ідентичності, так і суто суб'єктивними причинами - особистісним смислом, емоційною розвиненістю і чуйністю, мисленням педагога. Сприйняття педагогічних цінностей, їхнє прийняття у внутрішній план неможливо лише на раціональному рівні тому що розуміння цінностей на думку Абульханової А.К.(1980) не просто "супроводжується", а "забарвлюється" емоціями і почуттями, що перетворюють особисті цінності у рушійні сили особистості. Мотиваційні, когнітивні, афективні ціннісно-смислові утворення, що стали атрибутом професійної свідомості педагога при участі вольових якостей трансформуються у власні ціннісні моделі професійної поведінки учителя-вихователя відповідно до існуючих вимог і реалізуються у виконавчих актах, діях педагога. Їхня зовнішня проекція на рівні педагогічної ситуації виявляється в обранні і використанні елементів педагогічної техніки, визначенні операційної структури педагогічних дій, діапазон і зміст яких також багато в чому залежить від внутрішнього світу цінностей і смислів педагога-професіонала. Всі структурно-компоненти аксіосфери педагогічного професіоналізму й елементи, що містяться в них зв’язуються аксіологічними основами, тому вони в цілому є

взаємозалежними, а міжкомпонентні зв'язки - взаємообумовленими. При цьому одне і те ж саме особистісно-діяльнісне утворення аксіологічного характеру може входити до складу декількох компонентів або мати з ними різноманітні точки перетинання. Так, професійні потреби, інтереси педагога, будучи домінантними складовими мотиваційного компонента педагогічного професіоналізму тісно сполучаються з інтелектуальною базою, знаннями; водночас вони разом відбивають емоційні характеристики особистості і діяльності педагога, а також реалізуються в операційно-поведінковому компоненті феномена.

Аксіологічний потенціал педагогічного професіоналізму в цілому і кожного з його компонентів обумовлюється культурою професійно-особистісного самовизначення учителя-вихователя як постійного процесу і результату пошуку і знаходження ціннісно-змістовних орієнтирів функціонування людини у педагогічній професії. Вони відбивають якісні характеристики і рівні професіоналізації особистості вчителя-вихователя, міру професійно-педагогічної ідентифікації і ментальності. Феноменологія професійно-педагогічного самовизначення детермінується з одного боку акумульованими в соціумі та його інститутах ціннісними еталонами педагогічної спільноти як системою об'єктивних нормативних критеріїв якості педагогічної праці, вимог до представників педагогічної професії, сформованих під впливом традицій, передового інноваційного досвіду, досягнень наукової думки. "Розпредмечені" цінності педагогічної культури в ході їхньої інтеріоризації усвідомлено або неусвідомлено визначають характер сприйняття, мислення, ставлення, поведінки педагога, виступають об'єктами пізнання й осмислення, стають мотивами творчих пошуків і самовдосконалення, а також емоційним відбитком професійно-педагогічних стосунків, що виникають у педагогічному процесі.

Відповідно до цієї логіки суб'єкт професіоналізації як активності і творчої ініціативи у виробленні ціннісно-змістовних підвалин педагогічного професіоналізму, самодетермінації його аксіологічних структур у побудові, реалізації і постійному розвитку системи професійно-особистісних змістів та значень як індивідуально неповторних процесів самоактуалізації, змістоутворення і змістотворчості. Знову знайдені педагогом змісту і цінності, будучи суб'єктивними властивостями його праці, в ході процесів екстеріоризації складним чином "опредмечуються" у реальному досвіді, досягненнях, набувають суспільно і особисто значущих результатів, що оцінюються професійним середовищем і соціумом, а також самим педагогом і відповідно фільтруються, відбираються з погляду їхньої ціннісної значущості, можливості збагачення існуючої педагогічної культури. Крім того аксілогічні новоутворення професіоналізму педагога стають необхідними передумовами подальшого його сходження до професійного акме, вибудовування лінії перспектив професійного зростання. У цьому ми бачимо сутність культури професійного самовизначення педагога як аксіологічного "центру" професіоналізму педагогічної праці, що е співзвучними висновкам Семенова І.М. (1993) про те, що у процесі самовизначення особистість породжує зміст, керуючись не тільки суб'єктивними мотивами, але і з огляду на свої реальні досягнення, можливості, перспективи. Саме адекватність знову побудованих

змістовних утворень життєдіяльності значною мірою визначає ступінь продуктивності всього процесу самовизначення, а *отже його культури* (курсив наш - Н.Г.).

Таким чином, ціннісно-змістова сфера педагогічного професіоналізму виступає його аксіологічним потенціалом, системоутворюючою основою, активним чинником формування, постійного розвитку і самовдосконалення. Під аксіосферою педагогічного професіоналізму як стрижневою характеристикою феномену, його аксіологічним ядром ми розуміємо культуру самовизначення учителя-вихователя у світі професійно-педагогічних цінностей, обумовлену результатами інтеріоризації засвоєних педагогом об'єктивно значущих цінностей культури педагогічного співтовариства та їхньою творчою трансформацією в індивідуальний, суб'єктивно значущий зміст професійно-педагогічної праці в єдності мотиваційних, когнітивних, емотивних, поведінкових детермінантів.

Анотація

В статье выявляется аксиологический потенциал педагогического профессионализма, обосновывается роль аксиосферы феномена как его системообразующей основы, выделяются ее ведущие функции, раскрывается связь с культурой профессионально-личностного самоопределения педагога.

Summary

The article eliminates the antitud potential of pedagogical professionalism, provides arguments in favor of the role of antitud phenomenon as the ruling basis of professionalism, defines its basic functions and demonstrates its relation to the professional and personal culture of teacher's self-determination.

Література:

1. Каган М.С. Философская теория ценностей. – СПб., 1996.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999.
3. Морозова О.П. Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя // Педагогика. – 2002. – №1. – С.61-68.
4. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М., Академия, 2003. – 192 с.

Подано до редакції 19.04.03

УДК 378 (477). 001.7

ПАРИЗЬКА ДЕКЛАРАЦІЯ ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Демідов Денис Валерійович,
аспірант кафедри педагогіки,
Луганський державний педагогічний університет ім. Т.Шевченка

Сьогодні у нашій країні відбувається процес розбудови державності, становлення ринкових і демократичних відносин, нові міжнародні господарські зв’язки і входження в процеси розвитку світової науки, культури і техніки. Саме вона кидає своєрідний виклик системі української освіти і потребує її радикальної трансформації. Вища освіта України має відповідати соціально-економічним і політичним реаліям, які склалися після розпаду СРСР, нашим національним інтересам і світовій практиці. І хоч останніми роками вітчизняна академічна наука і наука вищої школи не стояли на місці, мають певні

здобутки, система вищої освіти України поки що не дістала достатнього світоглядного, наукового і методологічного забезпечення.

Саме з цією метою у 1992 році в Україні розпочалася освітянська реформа, яка охоплювала також і вищу школу. Як відомо, умови, в яких здійснювалася реформа, були суперечливими. Соціально-економічні негаразди не лише стримували нововведення, а й нерідко зводили їх нанівець. Слід зважити й на високу динамічність соціальних процесів, змінюваність ситуації, яка сьогодні є вже іншою, ніж два-три роки тому. Саме через це реформу в галузі освіти не можна вважати завершеною. Як відзначив міністр освіти і науки В.Г.Кремень, „українська вища освіта має не лише постійно адаптуватися до соціально-економічної ситуації в державі, а й випереджати ці процеси, впливати на їх суть і кадрове забезпечення. Оперативною має бути й реакція вищої школи на ситуацію, яка складається на світовому ринку освітніх послуг. Відставання від світових тенденцій не припустиме, адже воно може обернутись відчутними матеріальними й інтелектуальними втратами" [3, с.6].

А світова вища освіта постійно вдосконалюється, прикладом чому може служити Конференція ЮНЕСКО з вищої освіти, що відбулася в Парижі (жовтень 1998 рік), і прийняла важливий робочий документ (Всесвітню декларацію про вищу освіту для XXI століття), який визначає тенденції і принципи її по дальшого розвитку. У цьому документі ґрунтовно розглядаються напрями визначення універсальності вищої освіти, а також умови і середовище її існування і розвитку.

Стосовно нашої країни, слід підкреслити, що закон про вищу освіту було прийнято лише у 2002 році, тобто через чотири роки після прийняття Паризької декларації. Невже ці роки у вітчизняній вищій освіті не відбувалося ніяких змін?

Але й після прийняття Закону „Про вищу освіту" залишаються деякі питання щодо його змісту. Спробуємо проаналізувати цей важливий для нашої країни документ у контексті найбільш цікавих положень робочої програми Паризької конференції.

1. Можливість навчання громадян, що мають бажання, здібності, мотивації і відповідний рівень знань.

Доступ до вищої освіти повинен визначатися здібностями, можливостями, наполегливістю тих, хто бажає отримати таку освіту. Тому не припустима жодна дискримінація щодо доступу до вищої освіти за ознакою раси, статі, мови та релігії, а також за умов будь-яких економічних, культурних та соціальних відмінностей чи фізичних недоліків.

Громадяни України мають право безкоштовно здобувати вищу освіту і вони вільні у виборі форми її здобуття, вищого навчального закладу, напряму підготовки та спеціальності.

Іноземці та особи без громадянства, що перебувають в Україні на законних підставах, також мають право на здобуття вищої, освіти крім права на здобуття вищої освіти за рахунок коштів Державного бюджету України [4, с.1].

Але, на наш погляд, є ще один важливий момент. Щоб забезпечити рівноправний доступ до вищої освіти необхідно почати і змінення зв'язків з усіма іншими ланками освіти, особливо з середньою. Вищі навчальні заклади

слід розглядати у якості складової частини системи освіти, що починається з початкової освіти і триває протягом усього життя, а вищі навчальні заклади повинні проводити у своїх стінах відповідну роботу, щоб бути компонентом цієї системи та допомагати у її розвитку. Середня освіта повинна готувати кваліфікованих кандидатів для отримання вищої освіти шляхом розвитку у них здібностей до навчання на загальній підставі.

2. Використання різноманітних форм і методів навчання для задоволення освітянських потреб громадян.

Вища освіта має стати загальною, неперервною, враховувати індивідуальні особливості тих, хто навчається, умови їхнього навколишнього середовища. Йдеться про навчання та підвищення кваліфікації громадян в зручній для них формі, як це і здійснюється у вищих навчальних закладах України: денна (очна) форма, вечірня, заочна, екстернатна. Потрібно ширше впроваджувати дистанційне навчання, створювати і використовувати навчальні модулі, системи контролю і обліку знань, організацію „віртуальних" вищих закладів освіти. Сьогодні в світі багато університетів й коледжів реалізують дистанційну або „віртуальну" форму навчання. За допомогою глобальної мережі INTERNET громадяни самостійно одержують від адміністрації навчальних закладів завдання, консультації, лекції тощо. „Віртуальна" вища освіта в більшості країн світу визначається при працевлаштуванні. Вона дає змогу заощаджувати фінансові ресурси і час на навчання.

У нашій країні навчання у деяких вищих навчальних закладах також здійснюється за дистанційною формою, але все ж таки ще слабка матеріально-технічна база не дозволяє повноцінно реалізовувати цю прогресивну форму навчання.

3. Аналіз якості вищої освіти.

Якість у сфері вищої освіти є тією концепцією, що повинна охоплювати всі його функції й види діяльності: навчальне та академічні програми, наукові дослідження й стипендії, укомплектованість кадрами, що навчаються, споруди, матеріально-технічну базу, обладнання та академічне середовище.

Таким завданням у нашій країні є акредитація вищих навчальних закладів. Спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади у галузі освіти й науки на підставі заяви ВНЗ про проведення ліцензійної експертизи у двомісячний термін приймає рішення про видачу ліцензій або про відмову у її видачі. Обов'язковою умовою видачі ліцензій вищим навчальним закладам є наявність у них необхідної матеріально-технічної, науково-методичної та інформаційної бази, бібліотеки, науково-педагогічних кадрів за нормативами, що встановлюються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки.

Однак, за матеріалами декларації для підвищення якості вищої освіти слід організувати незалежні національні інстанції і визначити порівняльні норми якості, що мають міжнародне визнання [2, с.34].

Якість також потребує, щоб вища освіта мала міжнародне вимірювання: обмін знаннями, розробку інтерактивних мереж, мобільність викладачів та учнів, міжнародні науково-дослідницькі проекти поряд з урахуванням національних культурних цінностей та умов. Задля досягнення та забезпечення

якості на національному й регіональному рівнях особливо актуальне значення має ретельний відбір викладачів та працівників вищої освіти і постійне підвищення їх кваліфікації.

4. Вдосконалення управління в галузі вищої освіти.

Вищі навчальні заклади повинні бути автономними в своїх внутрішніх справах, проте така автономія повинна супроводжуватися вправною підзвітністю уряду, парламентам, учням та суспільству в цілому.

Автономія та самоврядування вищих навчальних закладів в Україні реалізується відповідно до законодавства і передбачають право

- самостійно визначати форми навчання, форми та види організації навчального процесу;
- приймати на роботу педагогічних працівників;
- здійснювати видавничу діяльність;
- брати участь у роботі міжнародних організацій тощо [4, с.4].

У вищих навчальних закладах України існують декілька органів, які керують їх діяльністю: ректор (безпосереднє управління), вчена рада (колегіальний орган), наглядова рада (склад затверджується Кабінетом Міністрів), орган громадського самоврядування, студентський парламент.

Управління в галузі вищої освіти потребує розвитку відповідної стратегії планування та аналізу політики, що базується на партнерських зв'язках, що налагоджується між ВНЗ і національними органами планування і координації, для того, щоб забезпечити належним чином упорядковане управління [2, с.34].

Вищі навчальні заклади повинні перейти до практики перспективного управління, що відповідає потребам того середовища, в якому вони діють. Особам, що займаються управлінням вищою освітою, повинні бути властиві висока відповідальність й компетентність. Остаточною метою управління повинно бути укріплення інституціональної місії ВНЗ шляхом забезпечення високого рівня викладання, підготовки кадрів та наукових досліджень, а також служіння суспільству.

5. Фінансування вищої освіти.

Фінансування вищої освіти потребує залучення як державних, так і приватних вкладів. Але державне фінансування зберігає свою важливість.

Фінансування українських вищих навчальних закладів державної форми власності здійснюється за рахунок коштів державного бюджету. Але нинішнє кризове становище робить державу неспроможною в повному обсязі фінансувати освіту і науку. Тому подальший розвиток вищої освіти потребує створення альтернативних навчальних закладів різноманітних форм власності, приватних і громадських освітніх установ, варіативних форм надання освітніх послуАле є ще один вихід. Треба знайти такі фінансові установи або приватних інвесторів, які були б зацікавлені вкладати свої гроші у вищу освіту України. Проте їм потрібні гарантії держави, що через декілька років вони отримають дійсно кваліфікованих спеціалістів.

У країнах Західної Європи переглядаються принципи і доцільність безкоштовного навчання студентів. Фахівці доходять висновку, що це не відповідає економічним умовам і потребам ринку праці, спричинює зниження якості і темпів підготовки кваліфікованих фахівців, не задовольняє суспільство

[5, с.111]. Збільшується кількість вищих освітніх закладів недержавної форми власності (з недержавним фінансуванням), а державні навчальні заклади переходять на контрактну форму фінансування. Така ж саме тенденція простежуєтьсь і в нашій країні.

Але все ж таки державна підтримка вищої освіти та наукових досліджень й зараз має важливе значення для забезпечення збалансованого рішення освітянських та суспільних завдань.

6. Міжнародне співробітництво у галузі вищої освіти.

Принцип єдності та партнерства між вищими навчальними закладами всього світу має вирішальне значення для освіти і підготовки кадрів у багатьох галузях, що допомагає осмисленню глобальних проблем, ролі демократичного правління та кваліфікованих людських ресурсів в їх рішенні і необхідності разом в умовах існування різних культур і цінностей.

Головними напрямами міжнародного співробітництва ВНЗ України є такі:
- участь у програмах двостороннього та багатостороннього міжнародного обміну студентами, педагогічними та науковими працівниками;
- проведення спільних наукових досліджень;
- організація міжнародних конференцій, конгресів та інших заходів;
- участь у міжнародних освітніх та наукових програмах;
- надання послуг, пов'язаних із здобуттям вищої та післядипломної освіти, іноземним громадянам в Україні;
- відрядження за кордон науково-педагогічних кадрів для викладацької та наукової роботи відповідно до міжнародних угод України [4, с.8].

Входження України у європейський та світовий освітній простір – це не просто слова, а гостра соціальна проблема, яка потребує серйозної теоретичної та практичної роботи. Зберігаючи національне надбання, ми повинні сміливо йти до демократизації освіти, її переоблаштування на ринкових засадах. Україна задекларувала свій європейський вибір, і вища освіта має підтвердити його практичними кроками [1, с.13].

Таким чином, зробивши аналіз Всесвітньої декларації про вищу освіту та Закону України „Про вищу освіту", можна виділити стратегічні такі завдання для подальшого розвитку системи вищої освіти:
- вищим навчальним закладам повинно бути надано автономію в їх внутрішніх справах, а також вони повинні бути звільнені від усіх податків;
- залучення інвесторів для фінансування вищої освіти поряд з державними коштами;
- визначення та впровадження критеріїв якості вищої освіти, які отримають міжнародне визнання;
- збільшення конкурентоспроможності європейської (в тому числі й української) системи вищої освіти за рахунок впровадження нових технологій навчання (як то модельно-кредитна система), інформаційних технологій, які забезпечать доступ до мережі баз даних, розширять можливості студентів у сприйнятті складної інформації.
- поглиблення міжнародної співпраці, розширення участі навчальних закладів, студентів та науковців у проектах міжнародних освітніх організацій та співтовариств.

Резюме

В статье предлагается анализ Закона «О высшем образовании» в контексте основных положений Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века. Опираясь на передовой мировой опыт, определяются основные проблемы и пути качественных изменений в современном национальном высшем образовании. Большое внимание уделяется установлению международного партнерства в сфере образования.

Summary

The main principles of Universal declaration about high education to XXI century are being analyzed. Leaning on progressive world experience, principal problems and the ways of qualitative changes in the up-to-date national high education are being taken shape. Great attention is spared to establishment of international collaboration at the brunch of education.

Література:

1. Андрущенко В. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть: За матеріалами доповіді, виголошеної на засіданні загальних зборів АПН України 23 листопада 2000р. // Вища освіта України. – 2001. – №2.
2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Alma mater. – 1999. – №3.
3. Кремень В. Становлення національної системи вищої освіти в Україні у контексті загальної тенденції цивілізованого розвитку: Доповідь Міністра освіти і науки України на Всеукраїнській науково-методичній конференції „Сучасний стан вищої освіти в Україні. Проблеми та перспективи" // Інформ. вісник: Вища освіта. – 2000. – №1.
4. Про вищу освіту: Закон України від 17 січ. 2002. - №2984 // Освіта України. – 2002. – 26 лютого (№17)
5. Шкіль М., Романовський О. Тенденції і принципи дальшого розвитку вищої освіти: За матеріалами Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з вищої освіти // Освіта і Управління. – 1999. – №3.

Подано до редакції 19.07.03

УДК 378.126.001(73)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Дикань Валентина Степановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Крымский юридический институт
Национального университета внутренних дел

Эффективное образовательное реконструирование, реализация новых подходов в обучении должны базироваться на использовании и интегрировании всего того, что наука и практика знают о познавательной деятельности в учебном процессе. Наиболее полно и последовательно соответствующие знания и опыт реализуются через модель "Параметров учения", основанной на пяти "показателях мышления": "Восприятие и отношения"; "Приобретение и интегрирование знаний"; "Расширение и усовершенствование знаний"; "Использование знаний сознательно"; "Продуктивный склад ума".

Американские исследователи, такие как J. Anderson, B.K. Beyer, J.S. Bruner, A.W. Combs, A.L. Costa, R.H. Ennis, C.W. Ficher, R. Glaser, M. Hunter, D.W. Johnson, R.J. Marzano, B.L. McCombs, J. Piaget et al, развивая далее теорию

познания, создали когнитивную модель обучения. Основу данной модели составляет предположение, что процесс познания включает взаимодействие пяти критериев, определяющих особенности познавательной деятельности (мышления), что в нашем контексте соответствует условному выражению *"Параметры учения" ("Dimensions of Learning")*.

Данные пять параметров учения образуют целостную структуру – *когнитивную модель обучения*, – которая может быть использована с целью составления учебных программ, разработки директивных документов.

Осветим более подробно суть третьего параметра базовой когнитивной модели обучения – *"Расширение и усовершенствование знаний"*.

Как известно, знания никогда не остаются полностью статичными (то есть неподвижными), даже если субъект познания усвоил их до автоматизма. Продолжая процесс познания, он расширяет и совершенствует то, что знает. Этот параметр обучения, подобно другим, обладает некоторыми отличительными особенностями. Ученые описывают, а практики используют различные способы, с помощью которых мы можем изменить то, что "знаем", даже если известное нам является достоверным. Разновидности соответствующих изменений колеблются от незначительных (например, частичных сомнений, которые появляются со временем) до сущностных (когда девальвация соответствующих знаний представляет собой жизненную драму).

Генезисной точки зрения на процесс расширения знаний придерживаются такие ученые, как: J. Piaget, D.E. Rumelhart, D.A. Norman, S. Vosniadou, W.F. Brewer. При учете данного критерия в процессе обучения в высшей школе особое внимание исследователей и практиков привлекают именно более существенные видоизменения (трансформации), которые претерпевает освоенная ранее информация. B.K. Beyer [2], A.L. Costa & R.J. Marzano [3] и др. предложили эффективные способы расширения диапазона студенческих знаний, способствующие формированию более продуктивного видения тех или иных событий. Общие характеристики приемов, опирающихся на соответствующие умственные операции, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Процедуры, способствующие расширению и усовершенствованию знаний

Виды деятельности	**Содержание деятельности**
Сравнение	Определение и выделение свойств и различий между рассматриваемыми явлениями (предметами или понятиями).
Классификация	Группирование в категории на основании специфических признаков.
Индукция	Выделение новых обобщений или принципов путем наблюдения или анализа частных, единичных случаев, отдельных фактов.
Дедукция	Выделение частных знаний на основании умозаключений, исходя из общих принципов и обобщений.
Анализ ошибок	Выявление, признание, рассмотрение причин и сущности ошибок в собственных мыслях и рассуждениях дру-

	гих.
Моделирование	Построение гипотетических моделей, позволяющих проверить утверждаемое положение и наметить систему его поддержки.
Абстрактное рассуждение	Сосредоточение на существенных идеях или общих, базовых аспектах знаний.
Анализ перспектив	Определение и выражение личных представлений по дальнейшему развитию обсуждаемого вопроса.

Еще один компонент когнитивной модели обучения (четвертый параметр) – *"Использование знаний сознательно"*.

Признавая эффективность этих методических приемов, авторы все же предупреждают о необходимости осознавать степень дискомфорта, который причиняют познающему субъекту процедуры "ломки" (девальвации) знаний. Оценивая этот аспект, W. Chase, ученый-исследователь Carnegie-Mellon университета, использует даже своеобразное клише: "Нет боли – нет роста", чтобы, по мнению J. Anderson [1], подчеркнуть необходимость неимоверной энергии и усилий, требуемых для развития знаний до того уровня, когда они поддаются мысленному анализу и самоконтролю.

Тип мышления, требуемый для использования знаний, в целом совпадает с типом мышления, необходимым для расширения и усовершенствования знаний (параметр 3), однако имеет некоторые особенные важные черты. Примером может служить направленное, вдумчивое осмысление контекста необычным, нетипичным способом. Это также и обширное погружение в решение сложных задач, которое вызывает процесс познания, тщательное изучение проблемы. Ряд ученых, к примеру, B.K. Beyer [2], J. Elliot [4], – обращая внимание на несовпадение между "реальной жизнедеятельностью" и "учебной практикой", отмечали, что во время аудиторных занятий студенты обычно погружены в выполнение краткосрочных заданий. В реальной же жизни задачи, с которыми им приходится сталкиваться, требуют недели, месяцы, годы, чтобы достичь завершения. Как утверждает J. Elliot [4], только тогда, когда студент погружен в выполнение долгосрочных проектов, ему удается привести в действие все имеющиеся навыки, проявить способность к независимой (саморегулируемой) деятельности.

Для того чтобы полностью реализовать требования к обучению, закладываемые данным параметром, задания, предлагаемые студентам, должны быть полностью *самонаправляемыми*. Им представляется возможность самостоятельно избирать тему, определять пути ее осуществления и необходимые источники (ресурсы).

Фактор, существенно влияющий на качество процесса познания, – это *самоконтроль*. В серии работ S. Harter [5] показала, что обучаемые, не обладающие осознанным чувством самоконтроля, сами неосознанно "задерживают" свое развитие. Обязательным условием проявления их талантов и способностей является постоянное присутствие наставника.

Отличительной особенностью заданий, способствующих развитию у обучаемых умений и навыков саморегуляции, является их реальность. Например, задача создания абстрактного проекта дома коренным образом преображается,

если проектировщику сообщается, что он планирует дом, в котором предстоит жить ему самому. Насущной проблемой в образовании является необходимость перехода от рассмотрения искусственных, оторванных от жизни задач (цель которых заключается в усвоении содержания) – к задачам более подлинным, жизнеспособным, расширяющим диапазон познания и значительно увеличивающим возможности познавательной деятельности.

Таким образом, четвертый критерий – *использование знаний сознательно* – характеризуется тем, что: а) требует мышления и действий, охватывающих длительный период времени; б) направляется самим студентом, и в) акцентирует внимание на реальных, подлинных вопросах и проблемах. Заслуживает также внимания рассмотрение общих типов заданий, ведущих к использованию знаний сознательно (табл. 2).

Таблица 2

Примеры ситуаций, требующих сознательного использования знаний

Способы сознательного использования знаний	**Их общая характеристика и ситуации применения**
Принятие решения	Типичная ситуация – осуществление выбора между двумя и более альтернативными вариантами путем предварительной выработки желаемых "критериев" организации процесса или "результатов", которые нужно достичь в окончательном выборе.
Исследование: а) концептуальное б) историческое в) перспективное	 Предполагает определение характерных особенностей концепций; базируется на мыслительных функциях высшего порядка. Охватывает рассмотрение истоков, причин свершения определенных событий; Предусматривает прогнозирование последствий предполагаемых событий или того, что могло бы случиться, если бы в прошлом произошли те или иные события.
Экспериментальное изучение	Включает наблюдение, анализ, предположение, тестирование и, исходя из результатов эксперимента, переоценку предшествовавших объяснений.
Решение проблем	Предполагает, что процесс решения проблем начинается с постановки цели, затем идет выяснение сущности проблемы, определение альтернативных способов достижения цели и, наконец, их реализация ради разрешения проблемы.
Изобретательская деятельность	Предусматривает процесс создания того, что ведет к удовлетворению потребностей или желаний; включает разработку соответствующей концепции, развитие и усовершенствование механизма удовлетворения осознанных потребностей и специфических критериев, установленных самим "изобретателем".

Необходимо отметить, что корректная педагогическая инструментовка данного параметра предоставляет студентам реальные возможности использовать знания сознательно, тем самым, позволяя им исследовать личные интересы и направлять процесс собственного познания.

Данный параметр, по мнению исследователей, является сердцевиной модели "Параметры учения". Эффективность его реализации зависит от тщательного планирования, использования соответствующих методических приемов и желания педагога оптимальным образом организовать учебный процесс.

В рамках когнитивного подхода к обучению на основании предложенной модели "Параметров учения" особое внимание уделяется *взаимоотношениям* между отдельными параметрами, выявлению и практическому использованию особенностей их *взаимодействия.*

Студент, обладающий способствующими познавательной деятельности отношениями и, соответственно, особенностями восприятия, плодотворно использующий свой склад ума ("Параметры 1,5"), расположен к процессу приобретения и интегрирования новых знаний ("Параметр 2"); это означает, что такой студент успешно ассимилирует новые знания, умения и навыки с уже приобретенными ранее. Реализуемый на субъективном уровне процесс взаимодействия между старой и новой информацией со временем переходит в развитие новых знаний посредством познавательной деятельности, которая способствует расширению и усовершенствованию текущих знаний ("Параметр 3"). Однако конечной целью учения должно быть использование знаний сознательно ("Параметр 4").

Итак, при непосредственной организации процесса обучения эти параметры должны систематически актуализироваться и развиваться. Только таким образом можно создать необходимые условия для того, чтобы студенты – будущие преподаватели могли стать *творческими* личностями, постоянно работающими над расширением диапазона своих возможностей, берущих полную ответственность за *собственный* процесс познания и, в целом, личностный рост. Конечная цель процесса обучения студента-будущего преподавателя – сформировать *независимого* индивида, испытывающего потребность и умеющего реализовать способность продолжать учение в течение всей своей жизни.

Summary

The article deals with the nature of such Dimensions of Learning as:" Extending, Refining and Using Knowledge Meaningfully" in student teachers teaching in modern foreign education and practical training.

Резюме

Стаття присвячена розкриттю суті таких параметрів когнітивної моделі навчання студентів-майбутніх педагогів, як "розширення, вдосконалення та використання знань свідомо" у сучасній зарубіжній педагогічній науці та практиці.

Литература:

1. Anderson J. Cognitive Psychology and its Implications. – New York: W.H. Freeman and Company. – 1990. – 334 p.
2. Beyer B.K. Developing a Thinking Skills Program.–Boston, Mass: Allyn and Bacon. – 1988. – 187 p.
3. Costa A.L., Marzano R.J. Teaching The Language of Thinking.–Alexandria. Va.: ASCD. – 1991. – 239 p.

4. Elliot J. Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Personal Constructs // Interchange. – 1977. – №7. –P. 1-22.
5. Harter S. Feelling Good about Yourself isn't Enough // Today. – 1986.– № 8(2). P. 2-3.
Подано до редакції 12.07.03

УДК 371.13

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ІННОВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Дичківська Ілона Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет

Особливістю сучасного суспільства є все більш виражена роль людського фактору, у зв'язку з чим освіта починає розглядатися в якості національного завдання, як один із суттєвих моментів ефективного суспільного розвитку. Людство підійшло до глобальної, багатоаспектної проблеми: створити умови для розвитку і саморозвитку особистості, виховання у неї здатності приймати самостійні рішення. Саме тому третє тисячоліття вимагає кардинальних змін у підготовці фахівців, насамперед, в освіті, де мають бути реалізовані "досконаліші концепції і технології, впроваджені нові підходи до розв'язання освітньо-виховних завдань на всіх рівнях підготовки, починаючи з початкової і завершуючи вузівською" [3, с.3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Бабанський Ю., Бондар В., Виготський Л., Вербицький А., Загвязинський В., Кан-Калик В., Кларін М., Леонтьєв О., Петровський А., Підкасистий П., Підласий І., Поташник М., Сластьонін В., Фрідман Л. та ін.) засвідчує, що нині у вітчизняній науці й практиці існують різноманітні теоретико-методологічні підходи до організації процесу професійно-особистісного становлення педагога, серед яких можна виокремити такі: контекстний (моделюючий) підхід; діяльнісний (функціональний) підхід; системно-цілісний підхід; індивідуально-творчий підхід. Вивчення практики вищої школи засвідчує, що існуюча нині система педагогічної освіти забезпечує підготовку фахівця, орієнтованого в процесі свого професійно-особистісного становлення на реалізацію традиційної освітньої парадигми. Такий педагог набуває типових рис консервативного професійного мислення, а саме: орієнтацію на прагматичні цінності освіти натомість уявленням про її самоцінність; канонізованість, догматизм у розкритті навчального матеріалу; пріоритет наукового схематизму і знеособлених "результатів" пізнання над творчою діяльністю; орієнтацію на передачу "готового" знання; спрямованість на "кінцевий результат", зразок, модель поведінки. Із цього випливає, що педагог-професіонал, зорієнтований на реалізацію традиційної освітньої парадигми, не може ефективно здійснювати прогностичну, цілепокладальну, проектувальну, діагностичну функції і розв'язувати актуальні проблеми педагогічної практики, спрямовані на створення оптимальних умов для виховання творчої самодіяльної особистості. У результаті цього в його професійній діяльності домінує функціональний

підхід, який обумовлює утилітарні, прагматичні тенденції у визначенні мети освіти.

Разом з тим нині все більш актуальними стають індивідуально-творчі параметри професійної діяльності педагога, виникнення яких детерміновано функціонуванням особистісно-орієнтованого підходу. Як зазначає І.С.Якиманська, "педагогічна діяльність є одночасно і масовою, і творчою. Будучи масовою, педагогічна діяльність вимагає відносно типової підготовки, але оскільки вона ще й творча, то професійна підготовка передбачає створення умов для самореалізації, розвитку творчої індивідуальності педагога" [5].

Індивідуально-творчий підхід засновується на урахуванні мотивації кожного суб'єкта та динаміці її зміни у ході науково-пізнавальної і практичної діяльності. Основне призначення вказаного підходу полягає у створенні умов для адекватної самореалізації особистості та об'єктивної діагностики розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей. Необхідність даного підходу викликана тим, що теоретичні дослідження та аналіз існуючої практики показали: студенти не можуть адекватно пізнати самих себе як суб'єктів майбутньої професійної діяльності і тому не в змозі ефективно самореалізовуватися в ході самостійної педагогічної практики.

Реалізація індивідуально-творчого підходу вимагає, щоб процес професійно-особистісного становлення будувався з урахуванням минулого життєвого досвіду кожного суб'єкта, його особливостей у міжособистісній взаємодії. Процес освоєння теорії й практики повинен здійснюватися через особистість майбутнього педагога, через його мотиви, ціннісні орієнтації, цілі, інтереси, перспективи тощо.

Суть означеного підходу полягає в адаптації навчально-пізнавальної діяльності до інтересів, здібностей, інтелектуальних запитів студентів, інших складових психологічної структури особистості. При цьому досягається усвідомлення особистістю себе як творчої індивідуальності, виявлення своїх особистісних якостей, які вимагають удосконалення і коректування, формується потреба у самовдосконаленні як домінуючий мотив у структурі особистості, що формується.

Основні умови, необхідні для стимуляції креативності – психологічна безпека, прийняття, емпатійне розуміння, свобода від оцінок, а також атмосфера відкритості, гри й спонтанності.

Доведено, що більшу творчу активність виявляють особистості із широким запасом професійних знань і умінь, з більш високим рівнем майстерності. Загальні акмеологічні варіанти у підструктурі професіоналізму особистості педагога інноваційного спрямування виступають як високорозвинені здібності до передбачення, прогнозування, прояву інтуїції, а також готовність до прийняття педагогічних рішень (сміливість, ініціативність, своєчасність, креативність); рефлексивність і саморегуляція. Ці здібності стають особистісно-професійними якостями.

Системний аналіз діяльності та особистісних якостей професіоналів, які досягли видатних професійних результатів (О.О.Бодальов, Л.А.Рудкевич) констатує у них сильну інноваційну спрямованість. Як свідчать означені дослідження, розвиток інноваційного потенціалу спрямованості особистості

може здійснюватися шляхом вибору відповідних еталонів і наслідування їх.

Дослідження В.О.Сластьоніна і Л.С.Подимової довели, що інноваційна спрямованість педагога реалізує новаторський підхід до педагогічної діяльності, який виявляється в освоєнні нових алгоритмів педагогічної праці, у нестандартному розв'язанні педагогічних завдань і приводить до якісно нових результатів [4]. Суб'єкт діяльності прагне до особистісно-професійного розвитку і досягнення професіоналізму в тому випадку, коли у нього сильні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації (О.О.Бодальєв). У контексті індивідуально-творчого підходу неминуче виникає питання про подолання звичних способів розв'язання навчально-пізнавальних і практичних завдань.

Стереотипи мислення, поведінки, суспільного життя та невміння їх долати утворюють феномен, який одержав назву "психологічні бар'єри". Означений феномен розуміється як внутрішня перепона (небажання, боязнь, невпевненість тощо), що заважає людині успішно виконувати певні дії. Психологічні бар'єри виникають тоді, коли потрібно вийти за межі звичних способів розв'язання професійного завдання, здійснити перехід на іншу точку зору. У ряді досліджень (В.І.Андрєєв, Л.С.Подимова, В.О.Сластьонін, П.Торранс та ін.) виокремлюються такі бар'єри, які заважають активній творчій діяльності:

- схильність до конформізму (прагнення бути подібним до інших людей, не відрізнятися від них своїми судженнями і вчинками);
- боязнь виявитися "білою вороною" серед людей, видатися їм нерозумним і смішним у своїх судженнях;
- боязнь видатися надто екстравагантним, навіть агресивним у своєму неприйнятті і критиці думок інших людей;
- боязнь помсти з боку іншої людини, чию позицію ми критикуємо;
- особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативне самосприйняття ("Я-концепція"), що характеризується заниженою самооцінкою особистості, небажанням висловлювати свої ідеї;
- негнучкість, ригідність мислення.

Використовуючи сукупність психологічних бар'єрів для захисту, людина будує різні відображення зовнішнього середовища. Тим самим вона вибирає лише ту зовнішню інформацію, яка може бути засвоєна і яка не буде руйнувати й вносити суттєвого розладу до її душевного життя. Однак, охорона усталеного уявлення про світ перешкоджає творчому процесу, зверненому до розуміння нового. Тому виникає завдання вивільнення людини від впливу деформуючого захисту нової інформації, яка надходить. Це означає, що в ситуації психологічного бар'єру необхідна часткова або повна релаксація, тобто фізичне або психічне розслаблення, зняття інтелектуальної та емоційної напруги.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей формування готовності до інноваційної діяльності педагога у процесі вузівської підготовки. У ході дослідницької роботи виявлено, що для подолання психологічних бар'єрів в інноваційній діяльності майбутнього педагога доцільним є використання *індивідуальних* та *групових психотехнологій.*

Наші дані засвідчують, що група є більш ефективним інструментом, ніж парне навчання. Присутність інших підсилює мотивацію кожного учасника,

який засвоює їх оцінки, одержує від них додатковий репертуар рішень, приймає більш адекватні стратегії поведінки.

Завдання групи – як воно формулюється ведучим – актуальне для кожного її члена: змінити (розширити) самосвідомість, збагатити репертуар поведінки у спілкуванні, зробити поведінку ефективнішою і такою, що відповідає соціальним і правовим нормам. Робота в групі допомагає учасникам сформувати комунікативні навички, підвищити самооцінку, подолати тривожність, агресивність, підсилити позитивну мотивацію поведінки. Для здійснення таких завдань у групі необхідно насамперед забезпечити спокійну, доброзичливу атмосферу, яка дозволяє учасникам зняти психологічний захист і вчитися керувати своєю поведінкою.

Засвоєння нового погляду на себе призводить до оновлення розуміння своєї ролі і своїх відносин з оточуючими, що, в свою чергу, сприяє подоланню труднощів. Розвиток самосвідомості в цих умовах відбувається при неперервному зниженні бар'єрів психологічного захисту. Одночасно спостерігається падіння рівня особистісної нещирості, оскільки кожний розуміє, що вона утруднює роботу групи.

Наші дані корелюють з дослідженнями М.В.Кларіна, Л.С.Подимової, у яких виявлені фактори, що посилюють вплив групи на особистість, зокрема такі:

1) *наявність зворотного зв'язку:* від відео, інших членів групи і від ведучого. (створюються і підтримуються оптимальні умови для того, щоб кожний мав можливість детально розглянути і зрозуміти дефектні прояви своєї й чужої поведінки);

2) *майстерність ведучого;*

3) *емоційне переживання одержаних у груповій роботі нових даних про себе й інших:* (це необхідна умова для виникнення сильного імпульсу, що спонукає до переосмислення "Я-концепції", снова осягнення власних проблем – це співпереживання подібним станам іншого).

Наведемо для прикладу найбільш відомі групові психотехнології, які ми застосовуємо для подолання психологічних бар'єрів у інноваційній діяльності педагога :

➢ *Автори методик:* К.Левін, Д.Джибб, У.Байон, А.К.Райс, М.Райош.

Основні поняття: навчаюча лабораторія; навчання тому, як вчитись; принцип "тут і тепер".

Суть методу: навчання відбувається у процесі випробування нових форм поведінки у безпечній обстановці; цикл "навчання тому, як навчитись" включає самопрезентацію, зворотній зв'язок, експериментування; ведучий займає пасивну позицію, учасники одержують допомогу в розвитку специфічних комунікативних навичок (опис поведінки, передача почуттів, активне слухання і конфронтація).

Приклади практичних вправ:

"Хто я?" (мета проведення – знайомство учасників один з одним; час – 30 хвилин; короткий зміст вправи – кожний учасник дає 10 відповідей на запитання "Хто я?". Враховуються будь-які риси, емоції, характеристики. Потім учасники читають характеристики один одному і можуть їх коментувати).

“Потерпілі в корабельній аварії” (мета проведення – вчить ефективній поведінці в процесі пошуків консенсусу в групах; час – 1,5 години; короткий зміст вправи – кожний учасник повинен розташувати всі зазначені в списку предмети за ступенем їх важливості для виживання. Після цього група повинна виробити спільне для всіх рішення, керуючись спеціальним методом досягнення консенсусу).

➢ *Автори методик:* А.Хілл, М.Наумберг.

Основні поняття: спонтанне малювання і ліплення; сублімація.

Суть методу: ведучі спонукають учасників до вільних асоціацій на тему їх власних творів і до самостійного тлумачення їх змісту.

Приклади практичних вправ:

“Індивідуальне малювання” (мета проведення – пробудити творчі основи в учасників групи і допомогти їм усвідомити свої емоції; час – 1 година; короткий зміст вправи – учасники повинні символічно зобразити свій стан, свої почуття на папері, за допомогою олівців і фарб. Коли група закінчує малювати, її учасники можуть обмінятися враженнями про свої і чужі роботи, оцінюючи их).

“Парне малювання” (мета проведення – допомогти у дослідженні міжособових взаємин і конфліктів; час – 0,5-1 година; короткий зміст вправи – кожний учасник обирає собі в партнери того, з ким хоче познайомитися ближче або зясувати стосунки, папір стає простором для спільної творчості; спілкування відбувається лише за допомогою ліній, фігур і кольорів).

“Групове малювання” (мета проведення – з’ясувати рольові взаємини в групі і вплив одних учасників на індивідуальний досвід інших; час – 1 година; короткий зміст вправи – учасники сідають в коло. Кожний починає малювати те, що вважає за потрібне. За сигналом ведучого всі передають свої початі малюнки сусідам ліворуч і одержують малюнки від сусідів праворуч, продовжуючи їх малювати. Так продовжується, доки кожний не одержить малюнок, який він же розпочав. Потім учасники обмінюються своїми враженнями і реакціями).

“Пластиліновий світ” (мета проведення – дослідження ціннісних орієнтацій; час – 1-2 години; короткий зміст вправи – кожний отримує шматок пластиліну і, закривши очі, ліпить з нього те, що хоче бачити в світі, створюваному групою).

Дослідно-експериментальна робота показала, що в умовах групового тренінгового навчання відбувається формування психологічної готовності до прийняття нового, розвиток креативності, сприйнятливості до педагогічних інновацій. Поряд із формуванням ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього педагога, його комунікативних навичок, удосконаленням культури спілкування, розвитком навичок адекватної самооцінки та корекції власної інноваційної діяльності, це є одним із важливих етапів формування готовності студентів до інноваційної діяльності.

Таким чином, нові перспективи розвитку педагогічної освіти вимагають використання нових технологій роботи зі студентами, що дозволяє трансформувати їх адаптивну поведінку у педагогічну діяльність, спрямовану на творчу самореалізацію у професії. Це передбачає формування у майбутніх

педагогів готовності і здатності по-новому розв'язувати актуальні проблеми сучасної освіти.

Резюме

В статье раскрывается сущность индивидуально-творческого подхода в формировании инновационной направленности личности будущего педагога. Показаны преимущества группового тренингового обучения, направленного на преодоление психологических барьеров в инновационной педагогической деятельности.

Summary

In the article the essence of the individually-creative approach to forming the innovational direction of the future teacher personality is revealed. The advantages of group training are shown, which is aimed at psychological barriers overcoming in the innovational pedagogical activity.

Література:

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
3. Підласий І.П., Трипольська С.А. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя // Рідна школа. – 1998. – №1. – С.3-8.
4. Сластёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М: Изд-во Магистр, 1997.
5. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

Подано до редакції 16.06.03

УДК 510.6

ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ЛОГІКИ у ШКІЛЬНІЙ МАТЕМАТИЦІ

Ігнатенко Микола Якович,
доктор педагогічних наук, професор,
проректор з навчально-вмховної роботи,
Кримський державний гуманітарний інститут

Визначення проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Проблема введення елементів логіки у навчання математики полягає не в тому, щоб вивчати спеціально та окремо математичну логіку, а в тому, щоб необхідні елементи логіки стали невід'ємною частиною самого викладання математики, важливим допоміжним інструментом, що підвищує його ефективність та вплив на логічний розвиток учнів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що згадана проблема не нова і здавна вже є предметом обговорювання (Див. багаточисленні праці А.А. Столяра, Л.А. Калужніна, А.М. Колмогорова, Ю.Ю. Середи та ін.). Проте на сьогодні вона не отримала належного розв'язування, придатного для широкої практики викладання. Деякі сучасні проекти шкільного навчання математики (що розробляються за кордоном та вітчизняні) зводять введення елементів математичної логіки у навчанні математики до логічної символіки, що дозволяє коротко записувати (стенографувати) математичну інформацію. Такий підхід, на наш погляд, навряд чи зможе

сприяти прогресу у навчанні математики.

Автор у запропонованому матеріалі зробив спробу знайти відповіді на три основні питання:

1. Що (які елементи логіки необхідно вивчати у шкільному курсі математики)?

2. Де (в якому місці математики, у зв'язку з яким математичним матеріалом необхідно вивчати ці елементи логіки) ?

3. Як (в якому аспекті, на якому рівні можна їх вивчати в школі)?

Очевидно, що з елементарних формул шкільної математики (аналог формул математичної логіки) виводять формули довільної складності. Надалі кожну формулу шкільної математики називатимемо *математичним реченням*. Окремі математичні речення, як відомо, мають спеціальні назви: теореми, означення, аксіоми, леми й т. д.; послідовності математичних речень описують такі поняття математики, як „доведення", „розв'язування" тощо. З викладеного раніше випливає, що всі математичні речення будують з елементарних формул (елементарних речень) за допомогою логічних операторів (словесних виразів або знаків, які означають різні логічні операції над предикатами). Наприклад, з формул „$x \in A$ „ і „$x \in B$" за допомогою логічної зв'язки „і" (логічної операції кон'юнкції – „Λ") утворюється математичне речення „$x \in A$ і $x \in B$", що виражає характеристичну властивість перерізу $A \cap B$ множин А, В, тобто $A \cap B = \{x : x \in A \ i \ x \in B\}$ або $A \cap B = \{x : (x \in A) \Lambda (x \in B)\}$. Якщо ввести позначення: $A \neq B =$ „Точки А і В різні" $A \in a =$ „Точка А належить прямій *a*", $B \in a =$ „Точка *B* належить прямій *a*", то з елементарних формул: $A \neq B, A \in a \ i \ B \in a$ за допомогою логічних операцій кон'юнкції, імплікації, квантора загальності та квантора існування можна записати мовою логіки таке складне математичне речення $\forall A, B) \ ((A \neq B) \Rightarrow (\exists! a) \ ((A \in a) \Lambda (B \in a))$, що виражає зміст аксіоми I_2 планіметрії (Геометрія, 6-10), яка словесно формулюється так: „Через будь-які дві точки можна провести пряму, і тільки одну" (тут мається на увазі, що дві точки не збігаються, тобто вони різні).

Аналогічним способом дістаємо й інші математичні речення.

Приклади.

1). „$x \neq 0$"= „Неправильно, що „$x = 0$";

2). „$y \leq 5$" = „$y < 5$ або $y = 5$";

3). „$0 < z < 2$" = „$z > 0$ і $z < 2$" = „$(z > 0) \Lambda (z < 2)$";

4). „$(\vec{a} \cdot \vec{b} = 0) \Lambda (\vec{a} \neq \vec{0}) \Lambda (\vec{b} \neq \vec{0}) \Rightarrow (\vec{a} \perp \vec{b})$" = „Якщо скалярний добуток двох відмінних від нульового векторів дорівнює нулю, то ці вектори взаємно перпендикулярні";

5). $(\underset{\in N}{\forall x})(x \geq 1)$ = „Кожне натуральне число не менше від одиниці";

6). „$(\underset{\in R}{\exists x})(2x^2-3x-10=0)$” = „Існує дійсний корінь рівняння $2x^2-3x-10=0$”.

У шкільній математиці при записуванні математичних речень логічні операції виражаються словами розмовної мови. Проте це аж ніяк не заважає бачити в конкретному математичному реченні формулу шкільної математики і навпаки. І в цьому випадку математичні речення будують з формул шкільної математики за простими правилами, які можна об'єднати в таке означення:

Означення. 1). Будь-яка формула є *математичним реченням*. 2). Якщо А-математичне речення, то „Неправильно, що А” – також математичне речення.

3). Якщо А і В – математичні речення, то „А і В”, „Ф чи В”, „Якщо Ф, то В”, „А тоді і тільки тоді, коли В» - математичні речення.

4). Якщо А (x) – математичне речення, яке має вільну змінну x, то „Для будь-якого x А(х)” і „Існує x таке, що А (x)” – математичні речення (в них x – зв'язна змінна).

5). Інших математичних речень, крім тих, що описані в пунктах 1 – 4, немає.

Запис математичних речень лише мовою символів, без слів розмовної мови, називатимемо *символічним записом*, а запис математичного речення лише словами розмовної мови називатимемо словесним; якщо, нарешті, ми записуємо математичне речення як мовою символів, так і словами розмовної мови, то такий запис речення називатимемо *словесно-символічним*. Отже, з означення випливає, що записи конкретних математичних речень шкільного курсу математики в основному словесно-символічні, тобто проміжні між символічними й словесними записами.

Зауважимо, що в розмовній мові є вирази – синоніми для тих, з допомогою яких в цьому означенні описані логічні оператори („з ... випливає ...”, „... імплікує....”, „... якщо і тільки якщо...”, „необхідно і достатньо” і т. д.). Тому, якщо в математичному реченні змінити якийсь вираз синонімом, то утворений вираз також буде математичним реченням, причому рівнозначним заданому. Наприклад, речення „Якщо натуральне число x ділиться на 2, то воно парне” рівносильне реченню „З повільності натурального числа x на 2 випливає його парність”.

У наведеному означенні ми нічого не говорили про дужки. Справа тут у тому, що порядок логічних операцій у словесно-символічних записах визнається граматичними правилами словесної мови.

Отже, математичні речення шкільної математики можна сформулювати й записати звичайною мовою з використанням відповідних математичних термінів; повністю символічною, тобто логіко-математичною мовою; або частково словесною, частково символічною (словесно-символічною) мовою, якою ми найчастіше користуємось у шкільній математиці. Від словесного формулювання математичного речення до його символічного запису часто переходять за допомогою логічного формування, яке відрізняється від формування словесною мовою очевидним вираженням усіх логічних операцій словами природної мови. Щоб проілюструвати сказане, повернемось до

формування аксіоми I_2 планіметрії:

1). Через будь-які дві точки можна провести пряму, і тільки одну. Це речення – звичайне словесне формулювання, зручне для усної відповіді. Запишемо інші формулювання цієї аксіоми.

2). Якщо будь-які дві точки не збігаються, то існує єдина пряма, яка проходить через ці точки.

3). Якщо будь-які точки А, В не збігаються, то існує єдина пряма, яка проходить через ці точки.

4). Якщо будь-які точки А, В різні, тобто $A \neq B$, то існує єдина пряма така, що $A \in a$ і $B \in a$.

5). Для будь-яких точок А, В $((A \neq B) \Rightarrow$ (існує єдина пряма а така, що $A \in a$ і $B \in a))$.

6). $(\forall A, B)((A \neq B) \Rightarrow (\exists! a)((A \in a$ і $B \in a))$.

7). $(\forall A, B)((A \neq B) \Rightarrow (\exists! a)((A \in a) \wedge (B \in a)))$.

Речення 2) – це повне логічне формування аксіоми I_2 українською мовою. Звичайно, таке формування практично не використовується у звичайній усній мові, але воно значно полегшує перехід до символічного запису цього речення (тобто запису його мовою логіки).

Речення 3), 4) – проміжні словесно-символічні записи, практикувати в шкільній математиці, але він незручний через громіздкість словесних виразів квантора загальності і квантора існування.

Речення 6) – зручний словесно-символічний запис, але для його застосування необхідно ввести в шкільну математику символи $\forall, \exists, \exists!$ для кванторів.

Нарешті, речення 7) – символічний запис аксіоми I_2 логіко-математичною мовою. Записи 6) і 7), які стоять поряд, наочно підтверджують, що слова „і” і „або2 можуть застосовуватися у записах математичних речень на тих самих правах, що й знаки „$\wedge$” і „V”. Записи ж 5) і 6) наочно підтверджують доцільність введення в шкільну математику спеціальних знаків для кванторів загальності і існування.

Розглянемо приклад з алгебри і початків аналізу. Доведемо, що $tg(\alpha+\beta) = \dfrac{tg\alpha + tg\beta}{1 - tg\alpha \cdot tg\beta}$. Процес виведення цієї рівності символічно можна записати так:

$$(\sin(\alpha+\beta) = \sin\alpha\cos\beta + \cos\alpha \cdot \sin\beta) \wedge (\cos(\alpha+\beta) = \\ = \cos\alpha\cos\beta - \sin\alpha\sin\beta) \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \left(tg(\alpha+\beta) = \frac{\sin(\alpha+\beta)}{\cos(\alpha+\beta)} = \frac{\sin\alpha\cos\beta + \cos\alpha\sin\beta}{\cos\alpha\cos\beta - \sin\alpha\sin\beta} \right) \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \left(tg(\alpha+\beta) = \frac{\dfrac{\sin\alpha\cos\beta}{\cos\alpha\cos\beta} + \dfrac{\cos\alpha\sin\beta}{\cos\alpha\cos\beta}}{\dfrac{\cos\alpha\cos\beta}{\cos\alpha\cos\beta} - \dfrac{\sin\alpha\ \sin\beta}{\cos\alpha\cos\beta}} = \frac{tg\alpha + tg\beta}{1 - tg\alpha \cdot tg\beta} \right),$$

$$\alpha+\beta \neq \frac{\pi}{\alpha} + \kappa\pi,\ \kappa \in z;\ \cos\alpha\ \cdot \cos\beta \neq 0.$$

Символікою математичної логіки досить зручно користуватися, записуючи розв'язання рівнянь, нерівностей, їх систем та сукупностей. У шкільній математиці в явному вигляді користуються символами логічних операцій імплікації („$\Rightarrow$") і еквіваленції („$\Leftrightarrow$"). Проте це використання має певні особливості, на яких доцільно спинитися. Візьмемо два речення, побудовані за допомогою сполучних слів „якщо..., то ...": 1) „Якщо $x = 5,$ то $x^2 = 25$" і 2) „Якщо $x^2 = 25,$ то $x = 5$". Про речення 1) у шкільній математиці говорять, що воно правильне (істинне), а про речення 2) – що воно неправильне (хибне). Як же розуміють логічну зв'язку „... якщо, то ... „? Відомо, що в математичній логіці імплікація $A \Rightarrow B$ може складатися з довільних висловлень А і В, які, можливо, за змістом не пов'язані. Істинність такої імплікації залежить лише від істинності чи хибності висловлень А і В, а не від їх змісту. Так, речення „Якщо $5^2 = 25$, то суміжні кути в сумі становлять 180°" – істинно висловлення. А в шкільному курсі математики речення А, В в записі $A \Rightarrow B$ поєднуються між собою змістом. Наприклад, 3) „Якщо 28 ділиться на 7, то й $28 \cdot 10$ також ділиться на 7" і т. д.

Назвемо такі імплікації *змістомно-умовними* або просто *умовними висловленнями*. Для умовного висловлення $A \Rightarrow B$ виконується та сама таблиця істинності, що й для будь-якої імплікації: таке висловлення, як і довільна імплікація, хибне лише тоді, коли відомо, що при істинному А хибне В. Так, речення 3) хибне лише тоді, коли існує такий прямокутник, у якого хоча б один з кутів не дорівнює 90°. За означенням імплікації, обидві імплікації 1) і 2) – висловлю вальні форми, бо вони містять змінну *x*. При цьому 1) перетворюється на істинне висловлення при будь-якому значенні *x*, тобто висловлення $\underset{\in R}{(\forall x)}\ ((x = 5) \Rightarrow (x^2 = 25))$ істинне; а речення 2) перетворюється на істинне висловлення при деяких значеннях *x* (наприклад, якщо *x* = 0, 1, 2, 6, 19, 100), а при деяких (наприклад, *x* = -5) – на хибне висловлення, тобто висловлення $\underset{\in R}{(\forall x)}\ ((x^2 = 25) \Rightarrow (x = 5))$ хибне. Таким чином, коли говорять, що речення 1) істинне, а речення 2) хибне, то сполучні слова „якщо ..., то..." розуміють не як імплікацію, а як вираження

відношення слідування. Взагалі, нехай $A(x) \Rightarrow B(x)$ - висловлю вальні форми з вільною змінною *x*. У школі говорять, що з $A(x)$ випливає $B(x)$ і пишуть $A(x) \Rightarrow B(x)$, якщо $B(x)$ перетворюється на істинне висловлення при всіх тих значеннях *x*, при яких $A(x)$ перетворюється на істинне висловлення; іншими словами, коли $B(x)$ є логічним наслідком з $A(x)$, тобто $\underset{\in X}{(\forall x)}\,(A(x) \Rightarrow B(x)) = 1,$ де символ „$\Rightarrow$" вже означає логічну операцію імплікацію. Таким чином, *у шкільній математиці знак „$\Rightarrow$" позначає цілком певне відношення між математичними реченнями, а саме: відношення слідування.*

Знаком „$\Leftrightarrow$" у шкільній математиці позначають *відношення рівносильності* речень: „Якщо з першого речення випливає друге і з другого випливає перше, то ці речення називають рівносильними", тобто $A(x) \Rightarrow B(x)$ тоді й тільки тоді, коли $A(x) \Rightarrow B(x)$ і $B(x) \Rightarrow A(x)$ істинні твердження. Рівносильність тверджень можна означити ще й так: речення $A(x)$ і $B(x)$ рівносильні, якщо при будь-яких значеннях x вони перетворюються на істинні або на одночасно хибні висловлення; іншими словами, $A(x) \Leftrightarrow B(x)$ тоді й тільки тоді, коли висловлення $\underset{\in X}{(\forall x)}\,(A(x) \Leftrightarrow B(x))$ істинне (тут „$\Leftrightarrow$" – символ операції еквіваленції). *Так само, як і запис „$A(x) \Rightarrow B(x)$", запис „$A(x) \Leftrightarrow B(x)$" у шкільній математиці – це висловлення, а не висловлю вальна форма* (бо тут мислиться квантор загальності).

У логіці рівносильні твердження ми позначали символом „$\equiv$". Наприклад, запис „$x^3 + 1 = 0 \Leftrightarrow (x+1)(x^2 - x + 1) = 0$" – це істинне висловлення про рівносильність двох формул шкільної математики (рівнянь): $x^3 + 1 = 0$ і $(x+1)(x^2 - x + 1) = 0$, бо формула $\underset{\in K}{(\forall x)}\,((x^3 + 1 = 0) \Leftrightarrow ((x+1)(x^2 - x + 1 = 0))$ виражає істинне в логіці висловлення.

Отже, той факт, що з твердження $A(x)$ випливає твердження $B(x)$ в шкільній математиці мовою логіки можна виразити висловленням $\underset{\in X}{(\forall x)}\,(A(x) \Rightarrow B(x))$; той факт, що твердження $A(x)$ і $B(x)$ рівносильні (в школі пишемо $A(x) \Leftrightarrow B(x),$ мовою математичної логіки сприймаємо як істинність висловлення $\underset{\in X}{(\forall x)}\,(A(x) \Leftrightarrow B(x))$.

У шкільному курсі математики широко користуються також кон'юнкцією, диз'юнкцією і запереченням. Але ці операції не означуються й навіть не називаються. Не вживаються й символи Λ, V – для їх позначення. У шкільній математиці знакові „Λ" відповідає фігурна дужка, а знакові „V" – квадратна дужка. Наприклад, запис $\begin{cases} 3x-2y=17; \\ 2x^2-y^2=17 \end{cases}$ означає, що ми шукаємо розв'язки, спільні для рівнянь $3x-2y=7$ і $2x^2-y^2=17$, тобто шукаємо переріз множин розв'язків рівнянь даної системи. А запис $\left[\begin{array}{l} x\geq 7; \\ x<6 \end{array}\right.$ означає, що множиною розв'язків сукупності заданих нерівностей є множина розв'язків сукупності заданих нерівностей є множина розв'язків першої нерівності, тобто $x\geq 7$, або другої - $x<6$, тобто шукаємо об'єднання множин розв'язків нерівностей даної сукупності: $[-\infty,6]\cup[7,+\infty]$.

Проілюструємо, яким саме чином вищенаведені факти можуть бути використані при узагальнюючого повторення (11 клас) з теми „Нерівності з одним невідомим".

1.Цілі раціональні нерівності. Метод інтервалів. Раціональні нерівності.

Нерівності вигляду

$$P_n(x)=a_nx^n+a_{n-1}x^{n-1}+\Lambda+a_1x+a_0\geq 0, \quad (*)$$

де $a_1\in R, i=0,n, n\in N,$ називаються цілими раціональними нерівностями.

Нерівності (*) зводяться до *стандартного* вигляду:

$$(x-x_1)^{k_1}(x-x_2)^{k_2}\Lambda\ (x-x_{m-1})^{k_n}(x-x_m)^{k_m}\geq 0,$$

де x_1 - дійсний корінь кратності k_1 многочлена $P_n(x), i=\overline{l,m}, m\in N.$

Звівши нерівності до стандартного вигляду, в подальшому їх розв'язують *методом інтервалів*.

Розглянемо схему інтервалів, коли всі дійсні корені $x_i(i=\overline{I,m})$ многочлена $P_n(x)$ прості $(k_i=I, i=\overline{\mathrm{Im}})$. У цьому випадку маємо нерівність:

$$(x-x_1)(x-x_2)\Lambda\ (x-x_{i-1})(x-x_1)\Lambda\ (x-x_{m-1})(x-x_m)\geq 0.$$

Зобразимо числа $x_1, x_2,....,x_m$ на координатній прямій. Усі числа розіб'ються координатну пряму на $m+1$ проміжок знакосталості многочлена

$P_n(x)$, тобто, якщо x_{i-1} і x_i - сусідні точки, то для довільного $x \in (x_{i-1}, x_i)$ многочлен $P_n(x)$ зберігає знак. Таким чином, визначивши знак многочлена $P_n(x)$ в довільній (зручній для обчислення) вибраній точці одного з $m+1$ проміжків, встановимо знак $P_n(x)$ на кожному проміжку.

Нехай $P_n(x) = (x-a)^S Q(x)$, де $s \geq 2$, а $Q(x)$ - деякий многочлен, $Q(a) \neq 0$ (тобто $x = a$ - корінь кратності s многочлена $P_n(x)$). Мають місце *твердження:*

1. $(x-a)^{2k} Q(x) > 0 \Leftrightarrow \begin{cases} Q(x) > 0, \\ x \neq a. \end{cases}$
2. $(x-a)^{2k} Q(x) \geq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} Q(x) \geq 0, \\ x = a. \end{cases}$
3. $(x-a)^{2k+1} Q(x) > 0 \Leftrightarrow (x-a)Q(x) > 0,$
4. $(x-a)^{2k+1} Q(x) \geq 0 \Leftrightarrow (x-a)Q(x) \geq 0.$

Невірності вигляду $\dfrac{P(x)}{Q(x)} \geq 0,$ де $P(x), Q(x)$ - деякі многочлени, $Q(x) \neq 0,$ називаються *раціональними нерівностями.*

2.Рівносильні перетворення деяких нерівностей

Наведемо ряд тверджень про рівносильні перетворення деяких стандартних нерівностей, які дають загальну схему їх розв'язань ($f(x), g(x)$ - деякі функції, $n \in N$):

1. $\dfrac{f(x)}{g(x)} > 0 \Leftrightarrow f(x)g(x) > 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} f(x) > 0, \\ g(x) > 0, \end{cases} \\ \begin{cases} f(x) < 0, \\ g(x) < 0. \end{cases} \end{array} \right.$

2. $\dfrac{f(x)}{g(x)} < 0 \Leftrightarrow f(x)g(x) < 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} f(x) > 0, \\ g(x) < 0, \end{cases} \\ \begin{cases} f(x) < 0, \\ g(x) > 0. \end{cases} \end{array} \right.$

3. $f(x)g(x) \geq 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} f(x) \geq 0, \\ g(x) \geq 0, \end{cases} \\ \begin{cases} f(x) \leq 0, \\ g(x) \leq 0. \end{cases} \end{array}\right.$

4. $f(x)g(x) \leq 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} f(x) \geq 0, \\ g(x) \leq 0, \end{cases} \\ \begin{cases} f(x) \leq 0, \\ g(x) \geq 0. \end{cases} \end{array}\right.$

5. $\dfrac{f(x)}{g(x)} \geq 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} f(x) \geq 0, \\ g(x) > 0, \end{cases} \\ \begin{cases} f(x) \leq 0, \\ g(x) < 0 \end{cases} \end{array}\right. \Leftrightarrow \begin{cases} f(x)g(x) \geq 0 \\ g(x) \neq 0. \end{cases}$

6. $\dfrac{f(x)}{g(x)} \leq 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} f(x) \geq 0, \\ g(x) < 0, \end{cases} \\ \begin{cases} f(x) \leq 0, \\ g(x) > 0 \end{cases} \end{array}\right. \Leftrightarrow \begin{cases} f(x)g(x) \leq 0 \\ g(x) \neq 0. \end{cases}$

7. $\left(f(x)\right)^{2n} g(x) > 0 \Leftrightarrow \left|f(x)\right| g(x) > 0 \Leftrightarrow \begin{cases} g(x) > 0 \\ f(x) \neq 0. \end{cases}$

8.

$$\left(f(x)\right)^{2n} g(x) \geq 0 \Leftrightarrow \left|f(x)\right| g(x) \geq 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} g(x) \geq 0 \\ x \in D(f) \end{cases} \\ \begin{cases} f(x) = 0, \\ x \in D(g) \end{cases} \end{array}\right. \Leftrightarrow \begin{cases} x \in D(f) \cap D(g), \\ \left[\begin{array}{l} g(x) \geq 0, \\ f(x) = 0. \end{array}\right. \end{cases}$$

9. $\left(f(x)\right)^{2n} g(x) < 0 \Leftrightarrow \left|f(x)\right| g(x) < 0 \Leftrightarrow \begin{cases} g(x) < 0, \\ f(x) \neq 0. \end{cases}$

10.

$$\left(f(x)\right)^{2n} g(x) \le 0 \Leftrightarrow \left|f(x)\right| g(x) \le 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} g(x) \le 0 \\ x \in D(f) \end{cases} \\ \begin{cases} f(x) = 0, \\ x \in D(g) \end{cases} \end{array}\right. \Leftrightarrow \begin{cases} x \in D(f) \cap D(g), \\ \left[\begin{array}{l} g(x) \le 0, \\ f(x) = 0. \end{array}\right. \end{cases}$$

Нерівності з модулем

11. $\left|f(x)\right| < g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) < g(x), \\ f(x) > -g(x). \end{cases}$

12. $\left|f(x)\right| > g(x) \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} f(x) > g(x), \\ f(x) < -g(x). \end{array}\right.$

13. $\left|f(x)\right| \le g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) \le g(x), \\ f(x) \ge -g(x). \end{cases}$

14. $\left|f(x)\right| \ge g(x) \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} f(x) \ge g(x), \\ f(x) \le -g(x). \end{array}\right.$

15. $\left|f(x)\right| \le \left|g(x)\right| \Leftrightarrow f^2(x) \le g^2(x).$

16. $\left|f(x) + g(x)\right| < \left|f(x)\right| + \left|g(x)\right| \Leftrightarrow f(x)g(x) < 0.$

17. $\left|f(x) - g(x)\right| > \left|f(x)\right| - \left|g(x)\right| \Leftrightarrow (f(x) - g(x))g(x) < 0.$

Ірраціональні нерівності

18. $\sqrt[2n]{f(x)} < g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) \ge 0, \\ g(x) > 0, \\ f(x) < \left(g(x)\right)^{2n}. \end{cases}$

19. $\sqrt[2n]{f(x)} \le g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) \ge 0, \\ g(x) \ge 0, \\ f(x) \le \left(g(x)\right)^{2n}. \end{cases}$

20. $\sqrt[2n]{f(x)} > g(x) \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} g(x) \geq 0, \\ f(x) > \left(g(x)\right)^{2n} \end{cases} \\ \begin{cases} g(x) < 0, \\ f(x) \geq 0. \end{cases} \end{array}\right.$

21. $\sqrt[2n]{f(x)} \geq g(x) \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} g(x) \geq 0, \\ f(x) \geq \left(g(x)\right)^{2n} \end{cases} \\ \begin{cases} g(x) < 0, \\ f(x) \geq 0. \end{cases} \end{array}\right.$

22. $\sqrt[2n+1]{f(x)} < g(x) \Leftrightarrow f(x) < \left(g(x)\right)^{2n+1}.$

23. $\sqrt[2n+1]{f(x)} > g(x) \Leftrightarrow f(x) > \left(g(x)\right)^{2n+1}.$

24. $\sqrt[2n+1]{f(x)} \leq g(x) \Leftrightarrow f(x) \leq \left(g(x)\right)^{2n+1}.$

25. $\sqrt[2n+1]{f(x)} \geq g(x) \Leftrightarrow f(x) \geq \left(g(x)\right)^{2n+1}.$

26. $\sqrt[2n+1]{f(x)} < \sqrt[2n+1]{g(x)} \Leftrightarrow f(x) < g(x).$

27. $\sqrt[2n]{f(x)}g(x) \geq 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} f(x) \geq 0, \\ g(x) \geq 0 \end{cases} \\ \begin{cases} f(x) = 0, \\ x \in D(g). \end{cases} \end{array}\right.$

28. $\sqrt[2n]{f(x)}g(x) \leq 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} f(x) \geq 0, \\ g(x) \leq 0 \end{cases} \\ \begin{cases} f(x) = 0, \\ x \in D(g). \end{cases} \end{array}\right.$

29. $\dfrac{\sqrt[2n]{f(x)}}{g(x)} \geq 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} f(x) \geq 0, \\ g(x) > 0, \end{cases} \\ \begin{cases} f(x) = 0, \\ g(x) \neq 0. \end{cases} \end{array}\right.$

30. $\dfrac{\sqrt[2n]{f(x)}}{g(x)} \leq 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} f(x) \geq 0, \\ g(x) < 0, \end{cases} \\ \begin{cases} f(x) = 0, \\ g(x) \neq 0. \end{cases} \end{array}\right.$

31. $\dfrac{\sqrt[2n]{f(x)}}{g(x)} > 0 \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) > 0, \\ g(x) > 0. \end{cases}$

32. $\dfrac{\sqrt[2n]{f(x)}}{g(x)} < 0 \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) > 0, \\ g(x) < 0. \end{cases}$

33. $\sqrt[2n]{f(x)} < \sqrt[2n]{g(x)} \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) \geq 0, \\ g(x) > f(x). \end{cases}$

Висновки

Як засвідчив досвід автора, вдало організоване навчання математики з використанням (як у змістовному так і процесуально-методичному аспекті) елементів математичної логіки суттєво впливає на ефективність засвоєння учнями шкільного курсу математики, підвищення їх математичної культури.

Резюме

В статье раскрыты содержательные и процессуально-методические аспекты проблемы использования математической логики в школьной математике.

Summary

The article deals with methods and technology and their specific use in teaching mathematics at secondary school.

Література:

1. Колмогоров А.Н., Драганин А.Г. Введение в математическую логику. – М.: Изд-во МГУ, 1982 – 120 с.
2. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание. – М.: Наука, 1980 – 144 с.
3. Столяр А.А. Педагогіка математики. Мн.: Выш. шк.., 1996 – 414 с.
4. Игнатенко Н.Я. Некоторые методические аспекты формирования математических понятий в школьном обучение математике // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Зб. статей. Ч.1. – К.: Пед. преса, 2002 – 249 с.

Подано до редакції 05.03.03

УДК 373. 3: 159. 922. 72

РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМУ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Канишева Марианна Александровна,
директор ЧОСШ 1 ступени, г. Ялта

В конце XIX – начале XX века просвещение среди крымских народов переживало период реформирования. Тогда же получили развитие разнообразные учебные заведения, в числе которых были национально-конфессиональные, предложенные российской администрацией Таврической губернии, а также прогрессивными национальными педагогами.

В условиях возрождения Украины, всех сфер жизни общества, главным является обновление, реформирование национальной системы образования, и в первую очередь начальной школы. Начальная школа сегодня, особенно в многонациональном Крыму, обязана создавать оптимальные условия для природного вхождения ребенка в культуру наций.

История развития системы начального образования в Крыму является неотъемлемой частью истории педагогики Украины, с одной стороны данной проблемы, а с другой стороны – это еще и история образования этнонациональных меньшинств в полиэтническом организме всего Крыма.

Анализ литературы говорит о том, что до сих пор не было проанализирована в четкой системе развитие начального образования в Крыму, не прослежен разнообразный национальный элемент во всей начальной школе Крыма.

Сейчас, когда идет реформирование образования, необходимо обратиться к яркой истории педагогики конца Х1Х - начала XX века.

Н.А. Корф, В.И. Водовозов, Д.И. Тихомиров, В.П. Вахтеров, И. Гаспринский, И.И. Казас, М.С.Шапшал, А.И. Маркевич, Е.Л. Марков, – были активными последователями К.Д. Ушинского – они сыграли великую роль в распространении знаний среди народа, способствовали открытию начальных народных школ, составляли учебники для учащихся начальных классов и методические пособия для учителей, писали педагогические статьи для народных и национальных школ.

У истоков формирования системы начальной национальной государственной школы, в которой обучались практически все представители этнических групп многонационального Крыма, стояли выдающиеся Крымские просветители и гуманисты. Среди них нужно отметить: Е.Л. Маркова, И.И. Казас, И. Гаспринского, А.Н. Дьяконова, Х.А. Монастырлы, Ф.Ф. Кандараки, И.П. Деркачева, Ф.Ф. Лашкова, А.И. Маркевича.

Известный крымский педагог А.И. Маркевич (1855-1942) писал, что, несмотря на ущерб, причиненный Тавриде Крымской войной, она быстро возродилась под влиянием эпохи великих реформ и стала одной из самых культурных и богатых частей России. В Крыму быстрым темпом шло открытие низших и средних учебных заведений. Уже через сто лет после образования Таврической губернии, в восьмидесятых годах прошлого века, ни одна, кроме столич-

ных, губерния России не имела такого количества учебных заведений, как Таврическая [2, с. 5].

Нашими предшественниками вопросы начального национального образования изучались эпизодически в контексте тех или иных проблем, или в связи с одним из определенных этносов Крыма.

Цель данной работы выявить динамику развития и становления государственной начальной школы в конце XIX - начале XX века. Анализ литературы показал, что в современной педагогической науке исследования по данной проблеме не проводились.

Анализируя дореволюционную педагогическую литературу в сборнике школьной статистики «Выпуск II» за 1905 год мы нашли материал по времени основания существующих школ. Здесь нет данных по начальным школам: татарским мектебе, а также еврейским хедерам и караимским медресе, армянским конфессиональным школам.

Обратимся к рассмотрению времени основания государственных начальных школ по десятилетиям:

годы / разряды	Число школ, открытых						То же в %					
	До 1871 г	1871-80	1881-90	1891-900	1901-93	Итого	До 1871 г.	1871-80	1881-90	1891-900	1901-903	итого
1. Министер. образов.	-	5	5	3	-	13	-	38,5	38,5	23	-	100
2. Городские	3	6	5	10	4	28	10,5	21,5	18	36	14	100
3. Частные	-	2	3	7	9	21	-	9,5	14	33,5	43	100
4. Татарские	1	8	2	12	6	29	3,5	27,5	7	41	21	100
5. Еврейские	3	-	3	11	9	26	11,5	-	11,5	42,5	34,5	100
6.Проч. национ.	5	3	3	5	1	17	29,5	17,5	17,5	29,5	6	100
7. Немецкие	114	33	46	45	12	250	45,5	13	18,8	18	5	100
8. Земские	67	137	79	150	37	470	14	29	17	32	8	100
9. Церковно-приходские	7	5	86	158	14	270	2,5	2	32	58,5	5	100
10.Школ грамоты	-	-	5	131	36	172	-	-	3	76	21	100
Итого школ	200	199	237	532	128	1096	15,5	15,5	18	41	10	100
		436		660	1296		15,5	33,5		51	100	

То же без школ епархиальных, ведомственных	193	194	146	243	78	854	22,5	23	9	28	100
		340	321	854	22,5	40	37	100			

В том числе до 1861 г. – 111 или 8 1/2 % общего числа, и в период 1861-1870 г. – 89 школ или 7 % [1, с. 3].

К 1904 году половина существующих в губернии школ, если их рассматривать в итоговых цифрах, без различия типа, основана в последние 12-13 лет; 1/3 в предшествующие 2 десятилетия (1871-1890 г.) и лишь 1/6 ранее 70-х годов. Школы епархиального ведомства (это более 3/4 %) возникли в последнее десятилетия 19 века и в первые годы 20 столетия. Вторая строка таблицы показывает, как изменяется соотношение между принятыми периодами, если не считать церковные школы. Мы видим, что падает процент, пришедшийся на 90-е годы, когда школы епархиального ведомства открывались десятками и сотнями, и повышается процент по первому и второму периоду, в которых названные школы представленными единицами. На цифры последних 2-3 лет (1890-1903), а также на 80-е годы, число епархиальных школ влияние почти не оказывает [1, с. 3].

Приводимые цифры в известной степени могут служить показателем роста школ и характеризовать отношения количественного развития школьного дела в тот или иной период времени – интенсивность работы в этом деле того или иного ведомства, учреждения, общественной группы.

С этой точки зрения посмотрим на итоговые цифры предыдущей таблицы, расположив их по пятилетиям.

Из числа существующих школ открыто в годы:

Годы	1861-70		1871-80		1881-900		1891-900		1901 - 1903	Итого
	1п	2п	1п	2п	1п	2п	1п	2п	Перв 2-3г	
Всего открыто	30	59	115	84	121	116	163	369	128	1185
	89		199		237		532		128	1185
Открывалось в среднем в год	6,0	11,8	23,0	16,8	24,2	23,2	32,6	73,8	48,8	27,8
	8,9		19,9		23,7		53,2		48,8	27,8

Заметное увеличение школ произошло, во-первых, во вторую половину шестидесятых годов, когда школьное дело в значительной части перешло в руки только что введенных земских учреждений, и в первую половину 70-х, когда последние особенно энергично развивали свою деятельность (в каждое из этих пятилетий число открывающихся школ удваивается против предшествующего). В следующие 15 лет увеличение числа школ идет более или менее равномерно и не особо усиленным темпом: в среднем в год открывается по 20-25 школ, как и в предшествующее пятилетие; во второй половине 70-х замечается даже некоторое затишье. С 90-х начинается второй подъем. Уже в первой

половине этого десятилетия среднее число ежегодно открываемых школ увеличивается против предшествующих пятилетий почти в 1,5 раза, но особой интенсивности рост достиг во 2-ю половину 90-х, когда, с одной стороны, духовное ведомство, субсидируемое государственным казначейством, усиленно открывало как церковно-приходские школы, так и школы грамоты, а с другой стороны заметно оживилась и деятельность земства. В указанное пятилетие открытие школ совершалось более чем в два раза сильнее предшествующего. В среднем ежегодно открывалось по 74 школы. В первые годы XX века рост несколько понижается, из-за того, что, как увидим ниже, ослабевает деятельность духовного ведомства [1, с. 4-5].

Соотношение между периодами представлено в сборнике по школьной статистике за 1905 г. в выпуске 2. в виде следующей прогрессии: [1, с. 5]

	60-е г.г.		70-е г.г.		80-е г.г		90-е г.г.		Перв.годы 20 века
По десятилетиям	1:		2,2		2,7		6,0		5,5
По пятилетиям	1:	2,6	1,9	2,7	2,6	3,7	8,3	5,5	

Перейдем к рассмотрению школ по их типам рассмотрим таблицу школ по категориям [1, с. 3].

			Всего школ	Время основания известно
Школы светские (ведом. Мини-ва Нар. Просв.)		1. министерские образцовые (двухклассные и одноклассные)	13	13
		2. Земские школы	475	470
		3. Городские (приходские и начальные) и частные школы	70	49
		4. немецкие и однотипные др.нац. (общественные)	287	250
	Мин-ские обществ. и частные	5. Татарские (со шк. Грамоты)	32	29
		6. Еврейские школы	38	26
		7. Школы прочих национальностей	18	17
		ИТОГО школ Мин. Нар. Просвещ.	933	854
		Тоже в % -х	100	90,5
Школы церковные (ведомс. Правосл. Исповед.)		1. Церковно - приходские (двухклассные и одноклассные)	271	270
		2. Школы грамоты	198	172
ИТОГО школ Епархиального ведомства			469	442
Тоже в % -х			100	94

По первым 6 типам (министерское образование, городские, частные, татарские, еврейские, прочие национальности) время основания известно относительно 134 школ, из которых 12 открыты в 60-х и ранее, 24 – в семидесятых, 21 – в 80-х, 48 – в 90-х, 29 – в последние три года. Следовательно, на 1 год приходится:

Годы	70-ые г.	80-ые г.	90-е г.	Первые 3 года 20 века
Число школ	2,4	2,1	4,8	9,7

Из этих цифр видно, что рост школ был замедлен в 80-х и особенно усилился в 90-х: в каждый из последних двух периодов он совершался вдвое интенсивнее против предыдущего. Замедление в 80-х годах в большей или меньшей степени заметно почти на всех видах школ; исключение составляют разве что частные школы, рост которых за все время резко не нарушился. Высокий подъем 90-х годов не коснулся только школ министерских (образцовых) – за названное десятилетие рост их не только повысился, но ослаб, а в последние годы совсем замер (в 1901-1903 не открыто ни одной образцовой школы) [1, с. 5-6].

Последние 4 типа (немецкая, земская и два вида епархиальных школ) представлены по губерниям не десятками, а сотнями, что дает возможность изучить их рост более подробно, по уездам.

Характеризуя типы школ в связи с историей их развития, мы видим, что в Таврической губернии преобладают 3 типа школ: немецкая, земская и церковная. Первая – самая старая; она не русского происхождения, имеет своеобразную организацию и за 100 лет своего существования в губернии сохранила все свои типичные особенности. Немецкая школа содержится исключительно на местные средства – средства поселковых, сельских обществ и в этом специальном смысле носит название «общественной». Она обслуживает интересы обособленной группы населения одной – двух национальностей (немцы, эстонцы) и за пределы этой группы их деятельность не входит. Все это, вместе взятое, ставит немецкую школу в исключительное положение.

Школы земская и церковная – более молодые: к началу XX века (1903) одна насчитывает около 40, другая – 20 лет своего существования. В количественном соотношении эти школы к началу XX века занимают доминирующее положение среди других видов, и деятельностью ведущих их учреждений в конечном счете определяется развитие школьного дела в губернии вообще [1, с. 13].

В будущем мы собираемся проанализировать дореволюционный рост всех видов школ и определить, типы каких школ будут преобладать в период до 1917 года. Но, как мы видим, история возникновения той или иной школы различна, различно и общественное их значение. Земская школа по своему преимуществу является созданием общества, в широком смысле этого слова – детище выборных представителей населения, призванных заботится о «местных пользах и нуждах». Тип русской народной школы выработан земством. Церковные школы, возникшие в более поздний период, приближаются к тому же типу. Попытки духовного ведомства установить изменения в установившийся тип (учитель – член общества, меньшая продолжительность курса, сокращение программы и т.п.), как мы видим, не увенчались успехом и от них отказались. В результате церковная школа к началу XX века практически копирует земскую. Все это говорит о прочности и жизненности выработавшегося типа русской народной школы и требует лишь его дальнейшего развития. Но тот общественный характер земской школы, который составляет ее важнейшую особенность, обуславливает и слабую сторону: школа сильно часто на себе испытывает биение общественного пульса. Темп общественной жизни, будучи крайне неустойчивым, отражается на развитии школьного дела скачками и

перерывами. Выше приведенные данные дают нам возможность видеть, как оживление в обществе, имевшее место в 70 годах и начавшееся вновь во второй половине последнего десятилетия 19 века отразилось усиленным ростом школ, и, наоборот, угнетенность общественного настроения 80-х и первой половины 90-х годов – замедлением, если не остановкой роста школьного дела. Конечно, здесь имели место кроме общих и частные причины чисто местного характера, но в большинстве случаев влияние последних скоро проходящее, носит случайный характер и более или менее резкий отпечаток оставляет лишь на отдельных годах и отдельных местностях, и относительно слабо бывает заметно на длительных периодах и значительной территории [1, с. 13].

Церковная школа возникла в момент общественного затишья и вызвана к жизни воздействием свыше. Она имеет относительно слабые корни на местах, и развитие ее шло очень туго – до тех пор, пока из центра не стали притекать значительные денежные средства. То, чего до 1904 г. не могла получить общественная школа – помощь из государственного казначейства – церковная школа получила очень скоро. Это упрочнило ее положение и обусловило быстрое развитие в сравнительно короткий срок. Если помощь от государства ослабевает, развитие церковной школы приостанавливается, что наблюдается в начале XX века. Что касается ее организации, то она идет по проторенному уже пути. Таковы характерные черты этого типа. К ним надо прибавить еще одну особенность, свидетельствующую о большей, сравнительно с общественной, подвижности церковной школы: за 20 лет ее существования положения, нормирующие школьную организацию, успели обновиться «правилами о церковно-приходских школах» (1902). Можно различно оценивать характер этого обновления, тем не менее указанная подвижность составляет плюс церковной школы, как неподвижность законодательства, определяющего школу министерства народного просвещения (в том числе и земскую), составляет ее крупный минус.

За 30 лет, проистекших со времени издания «Положения» 74 г., в котором номеруется организация начальных школ ведомства министерства народного просвещения, потребности в образовании сильно возросли и часто оставались неудовлетворенными только потому, что не предусмотрены названным «Положением» (скажем, на потребность в школе более высшего типа, чем обыкновенная начальная)

Мы не говорим уже про Устав 28 года, на основании которого до начала XX века открывались приходские училища, а также «инструкция для двуклассных и одноклассных сельских училищ Министерства народного просвещения», утвержденная министром 4. 06. 1875 г., и которая была введена согласно параграфу 90 «ввиду опыта на 4 года» и должна была быть замененной соответствующим Положением, но до начала XX столетия остается в том виде, как была издана 30 лет назад. Циркулярами и распоряжениями учебной администрации недостатки законодательства выполнены быть не могли. Устарелость законоположений особенно неблагоприятно отражалась на внутренней стороне организации школы: здесь прежде всего обращает на себя внимание та стесненная, приниженная роль, которая отведена живому фактору – учителю. Словом, пересмотр и обновление школьного законодательства в соответствии с назревшими общественными потребностями и запросами в этой области – очередной

вопрос первостепенной важности для поступательного движения школьного дела. В таком обновлении – залог дальнейшего развития и процветания общественной школы [1, с. 14].

Мы видим, что народное образование традиционно находилось в Крыму на весьма высоком уровне.

В дальнейшем в начальных русских школах и школах для инородцев мы наблюдаем большие изменения, идет полное реформирование начальной национальной школы в Крыму, что мы и рассмотрим в дальнейшем в своем исследовании.

Резюме

У статті автор аналізує розвиток державної системи початкової національної освіти у Криму на рубежі XIX-XX століть.

Summary

This article deals wits the theoretical analysis of System initial multionalites scholastic on Cremia on border XIX-XX ages.

Литература:

1. Сборник школьной статистики. Вып. 2 – Симферополь: Издание Таврического губернского земства, 1905.
2. Известия Крымского республиканского краеведческого музея.. – 2001. – № 6.

Подано до редакції 17.01.03

УДК 37.015.3:373.3

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИЗУЧЕНИЮ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кирейчев Андрей Вячеславович,
аспирант,
Крымский государственный гуманитарный институт

В условиях обновления всей системы образования подготовка будущих учителей является одной из основных и наиболее сложных задач. На сегодняшний день учитель выступает не только как источник передачи знаний, личность, формирующая нравственное развитие детей, но и как профессионал, который решает сложные психолого-педагогические проблемы. Одной из таких проблем, с которыми сталкивается каждый педагог в школе, является повышение проявления агрессивного поведения среди учащихся. Многие ученые (Л. Н. Кузнецова, Э. И. Дранищева, Н. В. Аликина, Н. Ю. Максимова и др.), отмечают что агрессия «молодеет» с каждым годом. И педагогам в таких условиях повседневной жизни трудно определиться, на что должны быть направлены их усилия, чтобы социализировать ребенка в мире, полном насилия и агрессии.

Различные аспекты в профессиональной подготовке будущего учителя изучали М. О. Коць., Н. Д. Николенко, В. А. Сластенин, В. В. Пичурин, Н. А. Чайкина, А. И. Гоноболин, А. В. Кондрашова, А. Г. Ковалев и др. Но в то же время недостаточно изучены способы подготовки будущего учителя начальных классов к работе с агрессивными детьми.

Задача данной статьи – определить сущность профессиональной готовно-

сти студентов к работе с агрессивными детьми.

Прежде всего, профессиональную готовность студентов к работе с агрессивными детьми нам представляется возможным определить как интегратор свойств личности, который проявляется в активности овладения знаниями и опытом изучения агрессивных детей.

В качестве основного показателя профессиональной готовности к психолого-педагогическому изучению агрессивного поведения школьников выступает способность студентов педвузов планировать и реализовывать намеченный план изучения агрессивного поведения школьников в период педагогической практики в общеобразовательной школе.

Знания, необходимые для успешного выявления и изучения агрессивного поведения школьников, определяются целостной, систематизированной совокупностью понятий будущих учителей о проявлении агрессивного поведения: возрастных особенностей проявления детской агрессивности; роли семьи в возникновений и проявлении агрессивного поведения у детей о видах агрессивного поведения, методах и способах изучения агрессии.

Изучение учителем агрессивного поведения детей выступает не только как средство, обеспечивающее более эффективное достижение педагогических результатов, но и как одно из условий общего развития личности школьников и учителей.

Целостность познания агрессивного поведения школьников предполагает получение знаний об агрессивных детях на эмпирическом и теоретическом уровнях, которые позволяют составить понятие об агрессивном поведении школьников как объектах, субъектах учебно-воспитательного процесса.

Психолого-педагогическое представление об агрессивном поведении детей младшего школьного возраста позволяет учителю осуществлять прогноз дальнейшего развития личности, а следовательно, и определять, и планировать целенаправленные психолого-педагогические воздействия на агрессивных детей, что способствует совершенствованию индивидуального подхода в профилактике и коррекции агрессивного поведения школьников. (формировании личности агрессивного ребенка.)

Результатом прогнозирования выступает представление о проявлениях агрессии среди детей младшего школьного возраста на момент окончания обучения в первом, втором, третьем и четвертом классах начальной школы. Содержание представления о проявлениях агрессии выполняет три функции: оно является целью индивидуального педагогического воздействия учителя на агрессивного школьника; является оперативной единицей восприятия учителем агрессивного поведения; выступает в качестве своеобразного критерия проявления агрессивного поведения конкретного школьника в процессе обучения и воспитания.

Значит, целью психолого-педагогического изучения природы агрессивности является изучение будущим учителем особенностей и динамики развития активности школьника в условиях общеобразовательной школы; степени влияния учебно-воспитательного процесса, межличностных отношений в детском коллективе на проявления агрессии; влияние семьи на проявления агрессивности; прогнозирование и определение условий для профилактики и коррекции

агрессивного поведения в условиях общеобразовательной школы.

Достигается эта цель за счет изучения природы агрессивности, систематического изучения возрастных проявлений агрессивности.

В современной школе учителя, которые занимаются систематическим изучением школьников, осуществляют его деятельностным подходом, т. е. анализируют продукты деятельности школьников и на основе этого анализа определяют уровень развития личности школьника. Деятельностный подход на этом уровне не позволяет следить за развитием регулятивной подсистемы школьника, следовательно, определять результативность педагогических воздействий на ее развитие.

Личностно-деятельностный подход позволяет изучить школьника как субъекта учебно-воспитательной деятельности, проанализировать то, как изучаемый школьник организует и регулирует свою деятельность. Именно в способе организации школьником своей деятельности отчетливо проявляются основные жизненные отношения, определяющие духовный потенциал личности, ее силы и возможности.

Это проявляется в том, как школьник соотносит себя с требованиями деятельности, учитывая логику предстоящей деятельности и свои объективированные возможности, какие цели деятельности ставит, какие выбирает способы включения в деятельность, в общение; в разной мере активности, инициативности, настойчивости и последовательности. Личностно-деятельностный подход наиболее полно позволяет изучить как агрессивное поведение школьника, так и результативность применяемых знаний, умений на профилактику и коррекцию агрессивного поведения.

Психолого-педагогическое изучение агрессивного поведения школьников в учебно-воспитательном процессе позволяет таким образом учителю познать последующие:

1) как развивающаяся личность младшего школьника вырабатывает индивидуальные способы и формы реализации своей сущности в деятельности, поведении, общении;

2) как разрешает она жизненно важные противоречия, возникающие в отдельных ситуациях;

3) какое влияние оказывают педагогические ситуации, обстоятельства, условия, требования педагогической системы на развитие субъективных (сознательных и деятельностных) форм активности каждого школьника или определенной группы.

Требования, которые предъявляются к психолого-педагогическому изучению агрессивного поведения школьников, можно представить следующим образом:

1. Изучение школьников должно выполняться по намеченной программе, постоянно.

2. Изучение школьников должно осуществляться в процессе их деятельности и общения, в естественных условиях жизнедеятельности, при использовании стандартных и нестандартных ситуаций в качестве средства диагностики поведения при решении школьниками возникающих у них проблем.

3. Выбор учителем эмпирических методов педагогического исследова-

ния и психологических методик изучения личности должен определять возрастными особенностями изучаемых школьников, их индивидуальными особенностями, в частности, особенностями развития коммуникативной подсистемы, создавшегося взаимопонимания; проблемой, которую должен решить для себя учитель; личностными возможностями (установками, знаниями, умениями) учителя; материальным обеспечением исследования; содержанием психолого-педагогического представления об агрессивном поведении; составление целостного представления об агрессивном поведении детей осуществлять с учетом диалектических связей между уровнем развития подсистем (когнитивной, регулятивной, коммуникативной) личности школьников, их поведением в различных видах деятельности (познании, игре, труде), общении и условиями жизнедеятельности.

Учитывая, что детская психика импульсивна, а поведение младших школьников естественно и правдиво отражает то, что он переживает и как реагирует на внешние воздействия, учитель при планировании и организации изучения агрессивного поведения школьников вправе считать целенаправленное систематическое наблюдение за школьниками в процессе деятельности и общения основным научным, эмпирическим методом психолого-педагогического их изучения, но только не единственным.

Выбор других методов сбора эмпирических данных о проявлениях агрессии школьника, психологических методик изучения делает учитель с целью повышения объективности психолого-педагогического представления об агрессивном поведении.

Умения, позволяющие учителю на основе приобретенных знаний и навыков планировать, осуществлять изучение проявления детской агрессивности и составлять психолого-педагогические представления и понятия о них как субъектах или объектах учебно-воспитательного процесса, – умения психолого-педагогического изучения школьников.

Данные умения являются основной частью содержания личностно-операционного компонента профессиональной готовности к психолого-педагогическому изучению школьников. Селезнева Н.Т. сгруппировала умения в соответствии с функциями: аналитические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские.

Успешность выполнения какой-либо деятельности требует определенного фонда знаний. Предлагаем следующий набор знаний необходимых для эффективной психолого-педагогической работы с агрессивными детьми. Группу знаний условно можно подразделить *на педагогические знания, психологические знания и методические знания.*

К психологическим знаниям в нашем исследовании относятся следующие знания:

1. определение и основные теории возникновения агрессии;
2. возрастных особенностей и закономерностей проявления агрессивного поведения личности в школьном возрасте;
3. форм самовыражения личности в школьном возрасте;
4. способы профилактики и коррекции агрессивного поведения у детей;

К педагогическим знаниям мы относим знания

1. цели и задач педагогической системы общеобразовательной школы;
2. принципов и методов осуществления педагогического воздействия на личность школьника в педагогической системе общеобразовательной школы;
3. результативность педагогических воздействий на личность школьника

К методическим знаниям мы относим знания:

1. методов, методик психолого-педагогического исследования проявления детской агрессивности и последовательности выполнения процедур, связанных с применением их при изучении агрессивного поведения;
2. принципов психолого-педагогического изучения личности;
3. методов математической статистики и их применения.

В состав личностно-операционального компонента профессиональной готовности мы включили такие свойства личности учителя, как наблюдательность, критичность, инициативность, эмпатия, рефлексия, ответственность. Остановимся на рассмотрении ответственного отношения.

Ответственное отношение в психолого-педагогической литературе рассматривается как сознательное творческое отношение субъекта к деятельности, которую он выполняет.

Ответственностью К.А. Абульханова-Славская называет самостоятельное, добровольное осуществление необходимости в границах и формах, определяемых субъектом.

Следовательно, ответственное отношение студентов в процессе изучения школьников в нашем исследовании определяет индивидуально-неповторимый характер выполнения психолого-педагогического изучения агрессивного поведения школьников. Оно характеризует уровень осознанной потребности студентов в изучении агрессивного поведения школьников.

Основным показателем ответственного отношения является стремление студента проводить коррекционно-диагностическую работу в соответствии с принципами этики. Кроме того, ответственное отношение к изучению агрессивных школьников в контексте задач нашего исследования характеризуется

– желанием получить наиболее объективную информацию о проблеме агрессивности в педагогике и психологии;
– стремление будущего учителя к глубокому познанию причин возникновения агрессивного поведения, возрастных особенностей агрессивных школьников;
– активностью в подборе психологических методик, организации всякого рода педагогических ситуаций, позволяющих проводить профилактику и коррекцию агрессивного поведения.

Показателем сформированности ответственного отношения к изучению школьников в нашем исследовании выступают

- стремление к осознанию общественных и личностных целей педагогической деятельности и психолого-педагогического изучения агрессивного поведения школьников;
- стремление быстро и правильно понимать душевное состояние школьника и предвидеть результаты педагогической деятельности, дальнейшее развитие личности в условиях педагогической системы начальной школы;
- изучение причин проявления агрессивного поведения школьников возникающих в деятельности и общении, при выполнении учебных заданий;

- стремление совершенствовать знания и умения психолого-педагогического изучения агрессивных детей;

Нейтральное отношение студентов к изучению школьников выражается в том, что:

- недостаточно осознают цели педагогической деятельности;
- недостаточно правильно понимают состояние школьников и не могут предвидеть дальнейшее их развитие;
- самокритика в случае недостаточно добросовестного изучения личности школьника в заданной необходимости носит только характер пассивного воздействия.

Если студент не осознает цели педагогической деятельности, не изучает школьников в классе, у него нет стремления к совершенствованию результатов педагогической деятельности и мастерства, хотя имеет для этой деятельности способности и время, то в этом случае отношение к психолого-педагогическому изучению агрессивных школьников мы вправе считать отрицательным.

Осознание студентами целей изучения агрессивного поведения школьников определяет способы и характер психолого-педагогического изучения школьника, выбор методов изучения агрессивных детей, способов вовлечения школьников в различные виды деятельности, общения, которые способствуют профилактике и коррекции агрессивного поведения школьников.

Л.И. Анциферова полагает, что целеполагание является фактором, оказывающим влияние на все формы отношений учителя, протекания психических процессов. Чем более обширными будут цели, тем как мы считаем, более совершенными будут психологические механизмы психолого-педагогического изучения учителем агрессивных школьников, позволяющие удовлетворить потребность в этой деятельности.

На основании вышесказанного появилась необходимость в нашем исследовании в структуру профессиональной готовности включить целеполагающий компонент.

Целеполагающий компонент тесно связан с мотивационным. В целеобразовании, как отмечает О.К. Тихомиров, участвует структурирующая функция мотива, да и сам по себе образ будущего психологического результата, как мы считаем, становиться целью – своеобразным ориентиром, очерчивающим границы познания учителем личности школьника, критерием фиксации получаемой информации, оценкой деятельности и поведения изучаемой личности только тогда, когда связан с мотивационной сферой личности учителя.

Целеполагающий компонент профессиональной готовности имеет динамический характер. Содержание целеполагающего компонента составляют

- понимание студентами, учителями общей цели педагогической системы общеобразовательной школы;
- осознание необходимости психолого-педагогического изучения агрессивных школьников;
- выдвижение гипотез о влиянии деятельности и общения школьников в педагогической системе на формирование и развитие агрессивного поведения;
- трансформация цели изучения в цель деятельности и общения школьников в

педагогической ситуации.

Проведенный анализ содержания компонентов профессиональной готовности позволяет определить сущность данной профессиональной готовности. Ее составляет диалектическое единство ответственного отношения студентов, учителей к психолого-педагогическому изучению агрессивного поведения и их умений планировать и осуществлять познание личности школьника в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы.

Таким образом сущность профессиональной готовности учителя к психолого-педагогическому изучению агрессивного поведения младших школьников заключается в следующем:

1. В знании причин возникновения агрессивного поведения; возрастных особенностей проявления агрессивности; основных теорий дающих представление на природу агрессивности; способов саморегуляции способствующих снижению агрессивности; методов, способов профилактики и коррекции агрессивного поведения; как построить работу с их родителями; как привлечь к профилактической и коррекционной работе администрацию школы и других учителей.

2. В умении проанализировать педагогическую деятельность на предмет результативности процесса обучения, воспитания и развития школьников; выбрать эмпирические методы для методик изучения особенностей агрессивного поведения; выявить наличие агрессивного поведения у детей и его причин; сформулировать задачи, способствующие профилактике и коррекции агрессивного поведения; (или подбор методов для профилактики и коррекции агрессивного поведения.

3. В навыках саморегуляции.

4. В наличии таких характеристик личности: наблюдательность, эмпатия, критичность, рефлексия, инициативность, ответственность.

5. В потребности изучения и коррекции агрессивного поведения школьников, а также в наличии профессионально-педагогической направленности в целом.

Резюме

У статті подано аналіз змісту компонентів професійної готовності майбутнього вчителя до психолого-педагогічного вивчення агресивної поведінки молодших школярів.

Summary

The analysis of the components of the future teacher professional readiness to researching the primary school children aggressive behavior from the psychological and pedagogical points of view.

Литература:

1. Володько В.М. Основні проблемі підготовки майбутнього вчителя // Педагогіка та психологія. – 1999. – №2.
2. Хомич О.Л. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів // Педагогіка та психологія. –1999. – №1.
3. Яковенко О.Ф., Савченко В.Ф. Комплексний підхід до розв'язування проблем фахової підготовки студентів педвузу // Педагогіка та психологія. – 1996. – №4.
4. Изатуллина Д.Х. Личностный рост и самодиагностика в профессиональной подготовке будущего учителя // Прикладная психология. – 2000. – № 3.

5. Исаев Е.И. Теория и практика психологического образования педагога // Психологический журнал. – 2000. – № 6.

Подано до редакції 03.02.03

УДК 159.923.2.:371.13

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА НАД СОБОЙ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ

Кирейчева Евгения Владимировна,
аспирант,
Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова

Для современной педагогики и психологии характерна переориентация на парадигму личностно-центрированного обучения, при этом особенно актуальны проблемы развития личности будущего учителя.

Увеличивается необходимость формирования педагогической направленности, развития личности будущего педагога, в том числе и Я-концепции, как центральной части личности. Четко осознанная, дифференцированная Я-концепция является необходимым условием профессионального и личностного развития специалиста.

Разные аспекты психологии учителя выявлены в работах В.А. Семиченко, В.В. Власенко, А.И. Гоноболина, А.Г. Ковалева, Н.В. Кузьминой, В.М. Теплова, А.В. Кондрашовой, О.В.Киричука, В.И. Войтко, Г.С. Костюка, В. Затонского, Г. Челпанова.

Существуют исследования, которые непосредственно касаются проблемы Я-концепции учителя (Р.Бернс, О.М.Бобров, И.Я.Лернер, Л.М.Митина, О.Г. Солодухова, и др.), но они не исчерпывают всех вопросов этой области и требуют дальнейшей разработки.

Психологические исследования (Н.Г. Липкина и др.) показывают, что большинство студентов являются носителями стойких стереотипов в структуре Я-концепции, им характерна неадекватная самооценка.

Целенаправленное психологическое воздействие на формирование конструктивной Я-концепции студентов педагогических вузов необходимо в силу специфики будущей профессии студентов. Успешный педагог должен иметь позитивную Я-концепцию. Проведенное нами исследование показало: большинство будущих учителей имеют средние и низкие показатели по уровням развития эмоционального и когнитивного компонента, хотя по поведенческому компоненту 58% испытуемых с высоким и скорее высоким уровнем. Поэтому, в первую очередь, в вузе следует больше внимания уделять развитию адекватной самооценки и ясного представления студента о самом себе.

Для целенаправленной работы над развитием Я-концепции в условиях вуза мы считаем наиболее оптимальным проведение индивидуального психологического консультирования и спецкурса, который включает самостоятельную работу студента над собой.

Индивидуальное психологическое консультирование в процессе нашей работы прошли студенты, у которых в ходе проведения спецкурса были выяв-

лены психологические проблемы, решение которых не этично в группе или будет не эффективно в групповой работе.

В основе проведенного спецкурса по развитию Я-концепции лежит социально-психологический тренинг. Групповой психологический тренинг представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются для работы с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии [1].

Цель спецкурса: содействие познанию своего "Я", формирование адекватного самоотношения у будущих педагогов.

Задачами спецкурса являлись: расширение знаний студентов о проблеме Я-концепции в психологии; исследование психологических проблем студентов и оказание помощи в их решении; изучение психологических основ общения и тренировка основных коммуникативных умений; создание мотивации для работы над собой.

В вузе будущий педагог получает знания по самонаблюдению и самопрограммированию в рамках курса «Педагогическое мастерство». Мы предлагаем расширить эти знания и дополнить их определенными умениями в ходе спецкурса по развитию Я-концепции. В спецкурсе есть занятие, посвященное самонаблюдению, кроме этого, каждое занятие заканчивается аутотренингом и домашним заданием. Домашнее задание составляет расширенный и адаптированный нами вариант методики «Дистанция», применимый к будущим учителям начальных классов. «Дистанция» - методика управления самостоятельной работой по запланированному личностному росту [2].

Методика «Дистанция» разработана Козловым Н.И. и психологами клуба «Синтон». Дистанция – это специальная система упражнений, развивающих личность по следующим направлениям: умение любить; конструктивно-позитивное отношение к жизни; общение и взаимодействие; физическое здоровье; внутренняя свобода; деньги и отношение к ним; продуктивная жизнь.

Считаем необходимым проведение данной методики в рамках программы развития Я-концепции, т.к. указанные направления тренируют социальные умения личности, а значит, изменяют представление индивида о своих возможностях и о себе в целом.

В ходе проведения спецкурса мы давали на выполнение каждого упражнения (их 6) 1 неделю. По истечении срока каждый участник группы составляет отчет, который заслушивается и обсуждается группой.

Основные пункты отчета:

Чего я ожидал от выполнения этого упражнения?

Чего я боялся, имел ли внутренние барьеры? Какие? Что я с этим сделал?

Сколько времени (дней) и сколько часов в день (в среднем) я работал над этим упражнением?

Как я делал это упражнение? Что мне в этом помогало?

Что дало мне это упражнение, какой я увидел в нем смысл?

Как я узнал, что упражнение мною выполнено? По какому критерию?

Рассмотрим подробно упражнения, предложенные в данной методике, для самостоятельной работы студентов над собой.

1. Упражнение «Если бы я тебя любил (а)…».

Задание: относится к людям и вещам так, как бы вы относились к ним, если бы любили. Это же задание распространяется на самого себя «любимого».

Цель: научится узнавать ясно и четко состояние любви; развивать ощущение доброты по отношению к себе и другим.

Настройка (вопросы для размышления): Вы разговариваете с посторонним вам человеком, а если бы вы его любили – говорили (делали) бы так же? То же? Как вы определяете, как вы узнаете, что любите человека?

Можешь ли ты сказать, что ты себя любишь? Хочешь ли ты любить себя больше и по-другому? Как ты реагируешь на свои ошибки? Часто ли ты себя хвалишь? Как ты себя поддерживаешь в трудных ситуациях?

В твоей любви больше материнского (всепрощающего, безусловно принимающего) отношения или отношения требовательно-отцовского?

2. Упражнение «Внутреннее “Хорошо!”».

Задание: 1. Что бы ни случилось, говори себе с внутренней улыбкой: «Хорошо!» На тебя кричат – «Хорошо». Ты кричишь – тоже «Хорошо». Все хорошо. 2. В каждом человеке стараться, прежде всего, отметить хорошие качества характера. 3. Внимательно просматривай свои дни и отмечай все ситуации, которые ты встречаешь негативом. Сколько их будет? Какую светлую сторону ты увидишь в этих негативах? 4. Что бы ты ни делал, делай это с прочувствованным удовольствием.

Цель: прекратить разыгрывать драматизации, превращающие события в Проблемы и Неприятности; взглянуть на окружающих людей с окружающей стороны.

Настройка: Трудные дети всегда были неотъемлемой темой разговоров среди учителей. Характеристики таких детей богаты словами с негативной психологической окраской: «неусидчивый», «ленивый», «недисциплинированный», «агрессивный», «невнимательный» и пр.. Многим учителям сложно увидеть хорошее в таком ребенке. Но это необходимо и является одним из эффективных способов коррекции поведения ребенка. Психолого-педагогическую работу с ребенком надо строить, акцентируя внимание на достоинствах человека, наиболее эффективно используя их в деятельности. Такие умения приходят с определенным педагогическим опытом. Задача данного упражнения проще: научиться видеть позитивные качества человека.

Все ли в жизни можно увидеть как хорошо? Не стопорите себя этим метафорическим вопросом. Пусть, по крайней мере, для начала, ваше «хорошо» касается только штатных, обычных событий вашей жизни. Один из секретов успеха здесь – развивать внутреннее душевное «хорошо». При слабом внутреннем «хорошо» для реакции на мир «хорошо» требуется обоснование: «хорошо, потому что...».

Если же ваше внутреннее «хорошо» окрепнет, оно будет идти из тебя всегда и свободно: хоть с обоснованием, хоть без. «Я жив. Хорошо!»

Упражнение можно считать отработанным тогда, когда позитив в происходящем видится сразу, а не задним числом, когда череду событий своей жизни ты по умолчанию встречаешь светлым «Хорошо», а уже потом, если будет желание, можешь в обоснование искать плюсы.

Подсказка: Начинать выполнение упражнения «Внутреннее «хорошо»» можно письменно. Для этого необходимы чистый лист бумаги и ручку. Надо подумать о проблемной ситуации, в которой вы находятся в данный период. Листок бумаги необходимо разделить на две половины. Слева нужно написать примерно 10 позиций аспектов жизненной проблемы, которые имеют негативные последствия для вас, справа – 10 позиций с положительной стороны существующей ситуации.

В каждой, даже самой трудной жизненной ситуации необходимо уметь находить положительные стороны и за счет этого сохранять самообладание и душевное здоровье.

Будет легче, если проследите не только за своей душой, но и за своей речью. Исключи из нее слова «неприятность», «проблема», «кошмар» и другие слова ужасов. Какие слова из позитивного ряда вы сможете уместно использовать вместо этого?

3. Упражнение «Тотальное “Да!”».

Нет, ну, вы согласны, что со всем соглашаться невозможно? Да!

Задание: Тотальное «Да!» вслух и про себя. Это не касается судьбоносных решений, но во всех штатных ситуациях научитесь искать в первую очередь то, в чем вы с человеком можете согласится. Дальше: снять уверенность, что вы мыслите истинно, а другие заблуждаются, и заниматься не поиском правоты, а приобретением нового смысла для себя.

Цель: сделать общение с «Да» эффективнее; повысить уровень личностной культуры.

Настройка: С тотальным «Да!» трудно быть категоричным, нетерпимо настаивающим на исключительно своей правоте. Да, я прав. И ты прав – я вижу твою правоту тоже! Человек становиться мягче. Человек становится – вдумчивее.

Может ли быть такое, что тотальное «Да!» станет бесхарактерным «Чего изволите?». Замечено, что у того, кто хорошо отработал «Да», гораздо легче и тверже начинает звучать осознанное «Нет». Почему? Когда ваше «Нет» звучит редко, то, вдруг сказанное, оно звучит для собеседника куда как серьезнее. А для себя «Нет» говориться как убеждение, потому что вы привыкли взвешивать свои слова. Вы знаете, что возможности для «Да» уже исчерпаны и отсутствуют, и говоришь спокойное: «Нет». И можете даже улыбнуться.

4. Упражнение «Осанка и улыбка».

Задание: царственная осанка и сиятельная улыбка, на голове прямо-таки корона. Делайте до тех пор, пока это не станет твоей новой нормой жизни.

Цель: поиск необходимого внутреннего самоощущения.

Настройка: Известно, что уверенный в себе человек более эффективен в деятельности, чем человек не уверенный в себе. Для педагогической деятельности уверенность – одна из необходимых характеристик. Ощущение уверенности в себе имеет сложную психологическую основу. Внешне ощущение уверенности в себе, прежде всего, выражается в осанке, улыбке и походке. Желающие участники группы показывают, как, по их мнению, выглядит улыбка, осанка уверенного и неуверенного в себе человека.

Ведущий предлагает участникам группы попробовать себя в разных по-

ходках:

– Пройтись так, как будто вам вообще все безразлично: смотрят на вас или нет.

– Пройтись так, как ходят уставшие женщины с тяжелыми сумками.

– А как ходят-подпрыгивают девчонки в 9-10 лет?

– Пройтись как девушка, которая уверена в том, что она самая красивая.

«…Чтобы поставить себе правильную осанку, помогает любая прямая стена. Подошли, прислонились к ней затылком, расправили по ней плечи, поджали живот и приблизили к стене поясницу, после чего отошли от стены и походили, стараясь дышать и чувствовать себя естественно.

Другой способ - перенести вес тела на носки, подобрать ягодицы и поднять диафрагму так, чтобы появилось ощущение поршенька, столбиком распирающего изнутри грудную клетку в опоре на солнечное сплетение. Все, это вас держит, а вы можете расслабиться. Плечи свободные, вы энергичны, дыхание свободное.

Чтобы голова держалась на высокой гордой шее, дома положите на голову маленький детский кубик или книжку небольшого формата и походите, чтобы с вас ничего не падало. Когда получится, запомните ощущение. На улице – смотрите на третьи этажи и постарайтесь оставить глаза на этом уровне».

Подсказка: Упражнение выполнить легче, создав себе определенное психологическое состояние:

«Сделайте усилие, чтобы войти в образ обаятельного человека. В глазах горит веселый огонек. Солнечная радость жизни заполняет душу и тело. На лице – легкая, дружеская улыбка. Во всем теле ключом бьет энергия. Походка веселая, быстрая, тело легкое как пушинка. Осанка спортивная, движения быстрые, но не суетливые. Это очень интересный, самобытный, неповторимый человек. С ним хочется общаться, ему хочется подражать. Весь его вид свидетельствует о высокой внешней и внутренней культуре».

5. Упражнение «Отстройка от внешнего контроля».

Задание: 1. Нестандартные поступки, но не через силу, а с воодушевлением, с духом свободы и озорства. Совершайте эти добрые и веселые поступки до тех пор, пока вся жизнь не станет одним нестандартным поступком.

Цель: научится относиться к мнению окружающих, как к погоде: учитывать и иметь в виду, но не более, оставаясь свободным в выборе своего поведения; развитие независимости, раскованности, толерантности.

Настройка: зачастую начинающие учителя сталкиваются с рядом психологических барьеров, которые ведут к снижению результативности работы. Один из психологических барьеров выражается в том, что, проводя урок, учитель постоянно возвращается к мысли о том, как он выглядит со стороны, как оценивают его внешний вид, манеру ведения урока ученики и присутствующие взрослые.

Показатель «выполненности» упражнения – необязательно полное отсутствие барьера перед чем-то. Важно, чтобы всегда, когда надо, вы делали то, что надо; чтобы барьер «что люди скажут» и отсюда «мне трудно» не менял направления ваших действий. Соответственно, вести себя нестандартно должно быть достаточно легко.

6. Упражнение «План на день».

Задание: Каждый вечер составлять детальный план на следующий день. Для начала письменно. Особое внимание уделить свободному времени, определиться, что надо сделать в первую очередь. Вечером подвести итог прожитого дня. Довольны ли вы тем, как прошел день? Все ли прошло по плану? Был ли день продуктивным? Сложно ли вам было следовать плану? Что мешало? Составьте план на следующий день. Делайте это до тех пор, пока не поймете, что планировать и выполнять свой план вы умеете.

Цель: развивать саморегуляцию; научиться продуктивно использовать время.

Настройка: Планирование дня дает человеку возможность справиться с необходимыми делами в течение дня и спокойно отдохнуть, не думая о том, что не готов к зачету, уроку и пр. Спланировать день не сложно. Трудность заключается в следовании этому плану. Ведь в течение дня могут возникнуть непредвиденные ситуации. В таком случае надо определиться, что важнее сделать в первую очередь.

Таким образом, освоив умение планировать день, вы избежите ленивого лежания на диване или же хаотичного, непродуктивного поведения и последующего самобичевания по поводу несделанных дел.

Студенты, прошедшие спецкурс, отмечали, что упражнения адаптированной методики «Дистанция» простые, интересные и эффективные. Также можно отметить, что результаты упражнений обсуждались с увлечением и ожиданием следующего задания.

Таким образом, предложена система работы для формирования у студентов конструктивной Я-концепции, способствующая снижению негативного влияния социально-психологических условий. Программа развития Я-концепции предусматривает индивидуальное психологическое консультирование, спецкурс и самостоятельную работу каждого студента над развитием своей личности.

Резюме

У статті наведено опис адаптованої до майбутніх учителів початкових класів методики керування самостійною роботою щодо запланованого особистісного росту,

Summary

The description of the self-activities managing methods, according to the planned individual growth, which are adapted to the future primary school teachers.

Литература:

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: Ось-89, 1999. –176 с.
2. Козлов Н.И. Формула личности - СПб.: Питер, 1999. – 369 с.

Подано до редакції 12.05.03

УДК 371 .15

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Клинцова Мария Николаевна,
аспирантка кафедры педагогики,
Таврического национального университета им. В. И. Вернадского

В настоящее время перед высшей школой стоит задача подготовки специалистов широкого профиля с глубокими и фундаментальными теоретическими знаниями и практической подготовкой. Одним из основных направлений деятельности университетов является профессионально-педагогическая подготовка выпускника к работе в учебных заведениях различного типа: средних общеобразовательных школах, технических колледжах, вузах. Это объясняет необходимость реализации в классических университетах нового, более широкого подхода к обучению, воспитанию, развитию студентов и требует особого внимания к формированию профессиональных качеств у студентов в период обучения.

Пути реформирования образования отражены в Законе Украины «Об образовании». Основные требования к педагогическим кадрам и уровню их подготовки определены в Государственной национальной программе «Освіта» («Україна XXI століття»), в программе «Учитель».

В условиях изменения парадигмы современного образования возникает необходимость по-новому рассмотреть становление основных проявлений педагога как субъекта деятельности. Современный педагог должен хорошо ориентироваться в современных педагогических технологиях, уметь вырабатывать собственную стратегию профессиональной деятельности, иметь свое мнение и уметь отстаивать его, правильно оценивать свои возможности в педагогической деятельности, быть готовым к принятию ответственности за свои решения. Воспитание и обучение в вузе призваны обеспечить формирование личности специалиста с такими качествами, опытом, которые соответствовали бы современным требованиям и гарантировали успех педагогической деятельности с самого ее начала. В современных условиях от учителя требуется непрерывное профессиональное образование, постоянное обновление профессиональных знаний, что, в свою очередь, невозможно без наличия интереса к профессии, соответствующей мотивации и потребности в профессиональном совершенствовании.

Профессионально-педагогическая направленность была предметом многочисленных исследований. В психологической литературе существуют различные определения направленности: «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев) [4], «доминирующие отношения» (В.Н. Мясищев) [5], «динамическая организация сущностных сил человека» (А.С. Прангишвили), «совокупность или система каких-либо мотивационных образований, явлений, система потребностей» (Б.И. Додонов), «совокупность влечений, желаний, интересов, склонностей, идеалов, мировоззрения, убеждений» (К.К. Платонов) [6], «сис-

тема мотивов» (Л.И. Божович, Р.С. Немов) [2]. С.Л. Рубинштейн относил к направленности широкий спектр психологических образований: установки и тенденции, желания и стремления, потребности и мотивы, интересы и идеалы, которые находятся в сложных, динамических отношениях [8]. Б.Г. Ананьев понимал направленность личности как интегральное качество, определяющее успешность человека в том или ином виде деятельности [1]. Н.Д. Левитов относил к направленности своеобразно переживаемые отношения к действительности, влияющие на сознание и деятельность. Когда речь идет о направленности личности при выполнении конкретной деятельности, применяется понятие «профессиональная направленность», поэтому в исследованиях по психологии и педагогике широко используется термин «профессионально-педагогическая направленность».

Профессионально-педагогическая направленность рассматривается в работах многих ученых (С.Х. Асадуллина, А.М. Ахмедханов, Н.Ф. Гоноболин, Т.С. Деркач, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Т.П. Маралова, В.А. Сластенин, П.А. Просецкий, Г.А. Томилова, Г.М. Фатыхова, А.И. Щербаков и др.).

В исследованиях указанных авторов раскрываются особенности педагогической направленности личности учителя, методы ее изучения и формирования, факторы, влияющие на ее становление и развитие.

Л.С. Выготский считает, что в основе педагогической направленности лежат хорошие знания педагогики, основных ее законов. Первое требование, предъявляемое к учителю, заключается в том, что он должен быть истинным учителем раньше, чем математиком, словесником и прочее.

Н.В. Кузьмина рассматривает педагогическую направленность как систему педагогических умений, имеющих целый ряд внутренних взаимосвязанных компонентов: гностический, проективный, конструктивный, организационный и коммуникативный [3].

Е.М. Никиреев выделяет центральным звеном направленности личности иерархическую систему устойчиво доминирующих мотивов личности.

Таким образом, к настоящему времени достаточно глубоко изучены сущность, структура, уровни развития, пути и средства формирования профессионально-педагогической направленности. Мы в данной работе придерживаемся определения понятия профессионально-педагогической направленности в трактовке Н. В. Кузьминой: "Обычно под профессиональной направленностью имеется в виду интерес к профессии и склонность заниматься ею. Понятие "направленность" включает в себя представление о цели, мотивы, побуждающие к деятельности и эмоциональное к ней отношение (любовь, удовлетворенность, потребность)" [3].

Несмотря на значительное количество работ, посвященных профессионально-педагогической направленности, эта проблема остается до конца не разрешенной. Ранее (60-е – 90-е годы XX века) проблема формирования профессионально-педагогической направленности студентов рассматривалась применительно к педагогическим вузам. Изменение общественной парадигмы и реформирование системы высшего образования обусловливают необходимость проведения подобных исследований на современном этапе применительно к классическим университетам. Классический университет призван играть

ведущую роль в определении интеллектуального и социокультурного русла жизни. Университет теперь предстает в виде центра интеллектуальных коммуникаций, имея в виду, что основное предназначение классического университета - выступать в качестве интеллектуально-информационной среды, создающей условия для научного творчества, овладения знаниями, культуронаследования, в качестве составной части региональной, федеральной, мировой интеллектуально- информационных сред. Существуют различные модели классического университета, которые определяют его общественный статус и функции. Из них следует, что классический университет выступает как объединение трех видов общественно значимых социальных институтов: науки, образования и культуры Функции классического университета связаны с созданием, аккумуляцией и передачей интегрированных знаний о природе, личности и обществе, формированием на их основе личности с высокими нравственными и духовными качествами.

Классический университет на современном этапе переходит от достаточно консервативной и сложившейся системы образования к более личностно ориентированной системе подготовки. Как правило, раньше не учитывался тот комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения, формирование устойчивой профессионально-педагогической направленности каждого студента. В настоящее время наблюдается тенденция индивидуализации обучения, а также использование всего арсенала профориентационных возможностей учебно-педагогического процесса, создание и внедрение педагогических технологий, ориентированных не только на повышение уровня знаний студентов, но и на развитие профессионального самоопределения, формирование профессионально-педагогической направленности студентов.

Существуют объективные и субъективные условия формирования профессионально-педагогической направленности. К объективным условиям следует отнести, прежде всего, социальное положение учителя в конкретной системе экономических, политических и идеологических отношений, заданное структурой общественных потребностей. Мы остановимся на субъективных предпосылках формирования профессионально-педагогической направленности у студентов. Процесс развития профессионально-педагогической направленности у студентов классического университета предполагает формирование у них положительного отношения к будущей профессии, интереса, потребностей, способностей к ней, стремления усовершенствовать свою квалификацию, реализовать себя как личность в процессе профессиональной деятельности.

Важнейшим фактором активности, креативности и самостоятельности студентов в их учебной деятельности является профессионально-педагогическая направленность.

Первое необходимое условие формирования профессиональной направленности состоит в возникновении избирательно-положительного отношения человека к профессии или к отдельной ее стороне. Речь идет о возникновении субъективного отношения, а не о тех объективных связях, которые могут иметь место между человеком и профессией (в том числе ее отражение в искусстве, литературе, содержании учебного программного материала и т. п.). Зарождение субъективного отношения, разумеется, определяется сложившимися объектив-

ными отношениями. Однако последние могут не приобрести личностной значимости либо вызвать избирательно-отрицательное отношение к отдельным сторонам деятельности [11]. Предыстория возникновения профессиональной направленности, в самом общем виде, как показано у Л. И. Божович обусловлена уже сложившимися к данному времени качествами личности, ее взглядами, стремлениями, переживаниями и т. п.[2]. При описании субъективных предпосылок формирования профессионально-педагогической направленности важно отметить ту сторону личности, которая описывается в категориях потребностей, установок и ценностных ориентаций. В самом общем значении потребность может быть определена как необходимость в какой-то ценности, как тяготение к определенному объекту или процессу деятельности, как переживание неудовлетворенности и недостатка и стремление заполнить этот недостаток. Д. Н. Узнадзе различает два основных вида потребностей: субстанциональные и функциональные. К первым он относит такие потребности, для удовлетворения которых необходимо что-либо субстанциональное, например, хлеб для удовлетворения состояния голода. К функциональным потребностям он относит стремление к тому или иному виду деятельности [10]. Потребность, таким образом, есть источник активности человека. Направление этой активности определяется не только наличием потребности, но и наличием благоприятных возможностей ее удовлетворения. Состояние готовности к определенной активности, способной удовлетворить ту или иную потребность, называется установкой [9]. На основе установок индивид воспринимает ситуацию, определяет свое отношение к действительности, ставит цели и выбирает соответствующий способ действий. Такая целостная совокупность отношений личности к различным сторонам и объектам окружающей среды, к другим людям и собственной деятельности обозначается понятием системы ценностных ориентаций. Педагогическая направленность проявляется прежде всего в профессиональном интересе и зависит от его устойчивости и глубины. Профессиональный интерес – это активная избирательная направленность личности к содержанию профессионально-трудовой деятельности как способу реализации потребностей в самовыражении, самоосуществлени [7]. В. А. Правоторов отмечает, что следует различать такие понятия как «профессиональный интерес» и «интерес к профессии». Интерес к профессии – это наиболее общее (нерасчлененное) избирательное отношение к профессии в совокупности всех ее стимулирующих сторон. Избирательность на само содержание профессии строго не вычленяется, хотя и доминирует в отношении. На последующих этапах, в связи со стабилизацией профессионального самоопределения, избирательность на содержание деятельности приобретает самостоятельный характер, рамки ее расширяются за счет познания многообразных сторон деятельности и их интернализация как ценностей, то есть переходит в профессиональный интерес. Профессиональный интерес студента находит свое выражение как сложная и динамическая по своей структуре избирательная направленность к содержанию будущей профессиональной деятельности, содержащая в себе познавательный, оценочный и эмоциональный компоненты, которые тесно взаимосвязаны между собой [там же]. Одна из форм развития профессиональной направленности состоит в обогащении ее мотивов: отдельного мотива до все более распростра-

ненней системы мотивов. Профессиональная направленность большой группы людей может включать одни и те же мотивы и все же быть различной. Это обусловлено тем, что система мотивов всегда предполагает их определенную организацию, структуру. Одни и те же мотивы могут быть различным образом организованы, находиться в различных отношениях соподчинения. И, что особенно важно, различными могут быть ведущие мотивы.

Потребности, увлечения и интересы студента возникают на основе осознания перспектив и адекватной оценки степени рассогласования требований перспектив с наличными склонностями, знаниями и умениями. На основе общезначимых перспектив формируются мировоззрения, взгляды, убеждения и идеалы, система целей и установок, намерения. Перспективы выступают в данном случае в качестве отдельной цели студента.

Формирование и поддержание устойчивой направленности личности студента представляет собою непрерывный процесс согласования требований перспективы посредством деятельности, посредством обратной связи. Формирование мотивов, как справедливо отмечает В. И. Ковалев, равно, как и системы целей и намерений, идет вместе с формированием потребностей. Потребность и другие компоненты (интересы, влечения, цели, намерения) становятся устойчивее за счет более глубокого познания перспективы и трансформацией возникшей потребности человека в конкретные мотивы.

Изменение общественной значимости перспективы, осознание ее и адекватная оценка степени рассогласования требований этой перспективы с наличными знаниями и умениями приводит к появлению новых потребностей и интересов, системы целей и установок, к необходимости совершенствования взглядов, убеждений и мировоззрения. Эти изменения как бы побуждают к активной деятельности, которая компенсирует возникшее рассогласование. Если же индивид в процессе деятельности не будет видеть перспективы, или общественно значимая деятельность для него как личности интереса не представляет, развитие направленности будет как бы заморожено из-за отсутствия активной деятельности по достижению общественно значимой перспективы. В понятии профессиональная направленность можно выделить отдельные стороны, выражающие ее содержательную и динамическую характеристики [11]. К первой относят полноту и уровень направленности, ко второй - ее интенсивность, длительность и устойчивость. Полнота и уровень направленности несет содержательно-личностную характеристику профессиональной направленности и в значительной мере содержит ее формально-динамические особенности. Под полнотой профессиональной направленности понимается круг (разнообразие) мотивов предпочтения профессии. Избирательное отношение к профессии чаще всего начинается с возникновения частных мотивов, связанных с отдельными сторонами содержания определенной деятельности, или процессом длительности, или с какими-либо внешними атрибутами профессии. При определенных условиях значимыми для человека могут стать многие связанные с профессией факторы: ее творческие возможности, перспективы профессионального роста, престиж профессии, ее общественная значимость, материальные, гигиенические и другие условия труда, его соответствие привычкам, особенностям характера и т. п. Это свидетельствует о том, что профессиональная

направленность основывается на широком круге потребностей, интересов, идеалов, установок человека. Чем полнее профессиональная направленность, тем более многосторонний смысл имеет для человека выбор данного вида деятельности, тем разностороннее удовлетворение, получаемое от реализации данного намерения.

Таким образом, процесс формирования профессионально-педагогической направленности предполагает существование как объективных, так и субъективных условий.

Психологическими механизмами профессиональной направленности личности могут выступать сложная многоуровневая структура интересов, потребностей, мотивов, ценностей, личностных смыслов и способностей, определяющих профессионально важные качества.

В связи с изложенным выше пониманием движущих сил профессиональной направленности для развития последней необходима такая организация деятельности студентов, которая актуализировала бы противоречие между требованиями предпочитаемой деятельности и ее личностным смыслом для человека. Возможности различных видов деятельности в этом отношении неравноценны. Отметим также, что процесс обучения студента в университете состоит в преобразовании информационной модели, имеющейся в сознании студента, в результате чего создается новая модель, обеспечивающая способность студента деятельности специалиста.

Резюме

В статті аналізуються деякі аспекти проблеми формування професійно-педагогічної спрямованості особистості студента. Професійний інтерес, потреби та мотиви розглядуються як складові структури особистості студента.

Summary

The paper analyzes some aspects of the problem of forming the student's person composition, the trend of his professional activity. The professional interest, needs and motives was looking in this article as a components of the structure of personality.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1980. Т. 1.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. – М., 1968.
3. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психол. структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л., 1967.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1977.
5. Мясищев В. Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи // Проблемы способностей. [материалы конференций, 22-24 июня 1960 г. Ленинград]. Отв. ред. чл.-кор. АПН РСФСР проф. В. Н. Мясищев. – М., 1962.
6. Платонов К. К. Структуры и развитие личности / Отв. ред. А. Д. Глаточкин. – АН СССР, Ин-т психологии. – М., 1986.
7. Правоторов В. А. профессиональный интерес студента, его природа, структура и особенности формирования: Автореф. … дис. канд. пед наук. – Харьков,1978.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – Спб.: Питер, 1999.
9. Томилова Г. А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета. – Томск, 1978.
10. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М., 1966.
11. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981.

Подано до редакції 18.05.03

УДК 371.13.013

У ВИМІРІ ПОЄДНАННЯ ДОСВІДУ ТА ІННОВАЦІЙ

Король Лариса Леонідівна,
аспірант кафедри педагогічної майстерності,
Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка

Питання вдосконалення професійної підготовки вчителя сьогодні має статус особливо актуального. Не випадково розвиток досліджень із пріоритетних напрямів науки в тісному зв'язку з підготовкою фахівців, науково-педагогічних кадрів названо Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI століття) серед стратегічних завдань реформування наукової діяльності у системі освіти. Запити суспільства щодо кінцевого результату роботи педагогічних ВНЗ ґрунтуються на визнанні змін об'єктивною складовою реформаторських процесів. Проте життєспроможність таких змін великою мірою визначатиметься гармонійним поєднанням досвіду та інновацій. У такому контексті слушною видається думка про позитивну роль іманентно притаманного освіті розумного консерватизму, який полягає у критичному осмисленні та збереженні найкращого з того, що було напрацьовано впродовж століть і в останні десятиліття [5, с.4]. Тому цілком логічним постає вільний від ідеологічних нашарувань розгляд досвіду педагогічних ВНЗ України, які здійснювали пошук у царині оптимізації професійної підготовки вчителя. У числі інших –Полтавський педагогічний інститут ім.В.Г.Короленка, де впродовж 70–90-х рр. XX ст. було розроблено й апробовано оригінальну модель підготовки фахівця для школи. Окреслені хронологічні рамки дозволяють охопити період початку, апогею і поступового згортання досить відомого широкому педагогічному загалові експерименту в межах цільової комплексної програми "Вчитель" ("Школа–педвуз–школа"). Роботи вчених, численні публіцистичні дослідження, вміщені на сторінках ЗМІ, висвітлюють ті або інші аспекти названої програми, а саме: теоретикометодологічні засади проблеми (Є.Бєлозерцев, І.Зязюн), принципи психодіагностики особистості майбутнього вчителя (М.Лебедик, В.Моргун, Н.Ткачова), основи педагогічної майстерності (Г.Брагіна, Т.Гавакова, Л.Крамущенко, Н.Тарасевич), узагальнення набутого досвіду (І.Кривонос, В.Лобурець), проблеми профорієнтаційного блоку програми "Вчитель" (Л.Безобразова, Н.Пивовар) та ін. Проте згадані дослідження переважним чином спрямовані на характеристику окремих граней експерименту, чим відкривають перспективи для подальшого наукового пошуку. Мета даної публікації полягає в аналізі комплексної цільової програми "Вчитель" як стратегії вдосконалення професійної підготовки майбутнього педагога у діяльності ПДПІ, а також у визначенні місця і ролі курсу "Основи педагогічної майстерності" серед системних ходів, що визначали державному рівні за новаторський (схвалення Пленумом ЦК КПРС 10 квітня 1984 р., Верховною Радою СРСР, Колегією Міністерства освіти УРСР, підтримка Міністерств освіти СРСР і УРСР, позитивні відгуки високих посадовців), допоможе короткий ретроспективний виклад витоків проблеми. За висновками

В.Бєлозерцева, стан справ у сфері професійної підготовки вчителя на початок 70-х років XX ст. погіршився настільки, що спроби вплинути на ситуацію збільшенням кількості навчальних годин, відведених на вивчення предметів психолого-педагогічного циклу, іншими екстенсивними заходами зазнавали фіаско. На початку 80-х років назріла об'єктивна необхідність реформування освітньої галузі в цілому та педагогічної освіти зокрема. Курс на реформу загальноосвітньої та професійної школи проголошується у 1984 р., але за два роки по тому темпи і якість реформування стають об'єктом різкої критики. Домінуючим у традиційній парадигмі підготовки вчителя лишався масово-репродуктивний принцип педагогічної освіти, зорієнтований на перманентне відтворення знань окремих дисциплін. Питання системного бачення студентами майбутньої педагогічної діяльності, розвитку особистості фахівця як творчої індивідуальності, майстерності вчителя лишалися поза сферою широкого практичного втілення [1, с.8–21], однак саме ці питання починали турбувати науковців (Ш.Амонашвілі, Ф.Гоноболін, В.Кан-Калік, М.Кларін, Н.Кузьміна, Ю.Львова, С.Соловейчик, Л.Спірін, інші). Шквал пропагандистських закликів на адресу "ключової постаті перебудови" відігравав роль лакмусового папірця гостроти проблем, не сприяючи їх практичному розв'язання. Слабким місцем професійної підготовки вчителя стала надмірна затеоретизованість, відірваність від реалій шкільного життя. Недоліки у соціальному забезпеченні умов діяльності молодих учителів викликали масовий "недоїзд" випускників до місць розподілу, особливо у сільську місцевість. Чимала кількість студентів, не маючи стійкої мотивації щодо майбутньої професії, потрапляла до педагогічних ВНЗ волею випадку.

За таких переповнених проблемами умов окремі заклади вищої освіти починали самостійний пошук шляхів виходу зі скрутного становища. Аналіз публікацій свідчить про позитивний досвід нововведень у Вінницькому, Ворошиловградському, Дрогобицькому, Кам'янець-Подільському, Київському, Московському, Херсонському педагогічних інститутах, Харківському та Ленінградському університетах, Ленінградському інституті підвищення кваліфікації вчителів, інших закладах.

На середину 70-х років XX ст. припадає початок тривалого експериментального дослідження у Полтавському ДПІ, відомому своїми випускниками – корифеями світової педагогіки А.Макаренком і В.Сухомлинським. Комплексне керівництво проектом пов'язані з іменем І.Зязюна, який у 1975 р. обійняв посаду ректора інституту. Комплексна цільова програма "Вчитель" охопила довузівську, вузівську і післявузівську підготовку педагогів і реалізовувалася у 1976–1995 роках. Методологічне підґрунтя програми становить бачення особливого статусу вчителя у суспільстві. Провідною, на думку авторів документа, є соціальна функція вчителя, яка полягає у підготовці молодих поколінь до суспільно-професійної трудової діяльності. З цією метою запроваджено диференційовану підготовку учнів під час шкільного навчання з урахуванням їх особистісних рис та потреб суспільства. З іншого боку, соціальна функція вчителя трактувалася як необхідність спрямування потоку талановитої, педагогічно обдарованої молоді у сферу педагогічної роботи.

Не менш важливою ланкою було визначено особливу соціальну позицію

вчителя. Йдеться, зокрема, про необхідність ураховувати такі особливості: а) оскільки статус вчителя не має нічого спільного зі стихійним утворенням, то він залежить не лише від суб'єктивного бажання людини, а й від її педагогічної обдарованості, а також від можливостей суспільства таку розвивати; б) у площині матеріального виробництва та матеріальних цінностей учитель постає споживачем і виробником, бо професійна майстерність педагога програмується у досвіді його учнів, а це означає, що має місце вплив на рівень розвитку виробничих сил і відносин; в) складна багатошарова структура вчительства проявляється у взаємозв'язку низки факторів, таких, як соціальне походження, стать, рівень освіченості, навчальні досягнення у закладах освіти, світоглядна позиція, суспільна активність, індивідуальне мистецтво педагогічної діяльності [6, с.5-8].

Разом із уточненням теоретико-методологічних питань здійснювалося осмислення напрацьованого в галузі професійної підготовки досвіду. "Наша програма, – пише акад. І.А. Зязюн у книзі "Педагогіка добра", – базується на досвіді науково обґрунтованого відбору педагогічно обдарованої молоді на вчительську професію для задоволення потреб регіону (області, району, кожної школи) в учительських кадрах. У центрі уваги – проблема ранньої професіоналізації, глибокої теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя у вузі, адаптація його до умов роботи в школі, стабілізації і стійкості молодих учителів у перші роки роботи. За вихідні "стани" і кінцевий "результат" відповідають рівнозначно органи народної освіти (райвно, облвно), школа та інститут" [3, с.118].

Робота над програмою "Вчитель" потребувала вдосконалення психодіагностичного забезпечення. Розв'язання цього завдання було покладено на кафедру психології інституту. Керуючись діалектичним методом пізнання, який потребує розкриття структури, її зв'язків і розвитку, завідувач кафедри доц.Моргун В.Ф. обґрунтував систему принципів психодіагностики особистості: гармонії, незалежних експертів, комплексності, лонгітюдності. Дотримання принципу гармонії допомагало дослідити особистість як цілісність і одночасно як суму окремих рис і характеристик на основі багатовимірної моністичної концепції особистості (В.Моргун, 1984). За принципом незалежних експертів, при складанні характеристики особистості враховувалася думка кількох незалежних експертів-дослідників різних профілів (соціолога, психолога, педагога) й одного профілю (вчителів шкіл і викладачів ВНЗ). У школі бажаючих у майбутньому обрати педагогічну професію характеризували адміністрація і керівник факультативу. У ВНЗ ця функція була прерогативою експертної комісії у складі декана, викладача психолого-педагогічної дисципліни, методиста, представників громадської організації та студентського самоуправління, вчителя і секретаря. Експертна комісія проводила співбесіду з абітурієнтами до початку вступних іспитів і послуговувалася єдиним набором основних характеристик особистості. Третій із перелічених – принцип комплексності психодіагностики забезпечувався системою методик, розроблених для кожної групи фахівців, що займалися психодіагностичним обстеженням особистості майбутнього вчителя. Насамкінець, принцип лонгітюдності (продовженості у часі) передбачав безперервну послідовну психодіагностику учнів-слухачів факультативу "Юний педагог", абітурієнтів,

учнів-слухачів факультативу “Юний педагог”, абітурієнтів, студентів інституту, молодих учителів (упродовж перших трьох років їхньої самостійної праці). Реалізація наведених принципів, на думку В.Моргуна, дозволила значно підвищити валідність і надійність процедури та впливала на ефективність добору методів подальшої роботи з різними категоріями реципієнтів [4, с.114–117].

Природно, що здійснюване на кількох рівнях упродовж тривалого часу експериментальне дослідження, яке являла собою програма “Вчитель” (“Школа–педвуз–школа”), реалізовувалося поетапно. Утім, рамки етапів його першої частини у періодизаціях, наведених різними джерелами, дещо не збігаються. Аналіз тонкощів виявлених розбіжностей у межах статті навряд чи доцільний, тому, щоб уникнути хронологічної нечіткості, поведемо мову про два основні періоди втілення полтавського проекту. У кожному з періодів будемо виокремлювати певні етапи чи ключові моменти. Запропонований підхід видається цілком виправданим з огляду на факт, що саме такій кількості часових проміжків відповідають дві редакції програми (1980 р. (обсяг – 17 с.) і 1990 р. (обсяг –52 с.)). У кожній із редакцій розроблено певне коло проблем дослідницького пошуку, методики, робочі гіпотези. Основний перебіг подій першого періоду мав такий вигляд:

1976–1978 роки – колективами психолого-педагогічних кафедр проаналізовано теоретико-методологічні засади, визначено зміст, основні напрями діяльності, систему базових понять, виявлено взаємозв’язки між етапами дослідження.

1979 рік – створено перший варіант програми спецкурсу “Основи педагогічної майстерності” (ОПМ) – 30 год. – для студентів випускних курсів (автори Т.Гавакова, І.Кривонос, Н.Тарасевич під керівництвом І.Зязюна); апробовано методики профвідбору.

1980 рік – зреалізовано 120-годинну програму ОПМ, розраховану на 4-річний термін вивчення матеріалу; окреслено методичні принципи побудови практичих занять; почато роботу відбіркових експертних комісій.

1981 рік (1 червня) – організовано першу в країні кафедру педагогічної майстерності.

1982–1984 роки – апробовано теоретичні ідеї безперервної практики у базових навчальних закладах інституту; розроблено програму, методичні рекомендації факультативу “Юний педагог”, його слухачами стали тисячі учнів 7–10 класів області; налагоджено разом ї школами й органами управління освітою спільну роботу з профорієнтації шкільної молоді; обладнано кабінети педагогічної майстерності; розроблено систему методико-дидактичного і технічного забезпечення процесу підготовки майбутнього вчителя; у лютому 1982 р. Методична рада з педагогіки і психології Міносвіти СРСР схвалила досвід Полтавського педінституту, і програми курсу ОПМ було рекомендовано до використання у педагогічних ВНЗ, педучилищах та інститутах підвищення кваліфікації вчителів.

1985 рік – отримано перші результати експерименту, почато їх апробацію на базі дев’яти педагогічних ВНЗ країни.

Таким чином, у 1976–1985 рр. колектив Полтавського педагогічного

інституту ім.В.Г.Короленка повністю зреалізував план першого періоду експериментальної програми “Вчитель”.

Із 1986 року експериментальне дослідження набуло статусу провідного напряму наукової роботи і виконувалося всіма кафедрами навчального закладу впродовж наступних 10 років. Було намічено етапи реалізації другої редакції програми “Вчитель”: 1986–1990 і 1991–1995 роки. У рамках цих етапів планувалося дослідити особливості педагогічних здібностей і професійно значущих особистісних характеристик пізнавальної діяльності студентів й учителів. Мала стати реальністю служба профорієнтації та профвідбору в Полтавській області, методика виявлення в учнів педагогічних здібностей. Об’єктами уваги науковців названо проблеми: підготовка вчителя як цілісний педагогічний процес, що забезпечує єдність ідейно-політичного, морального, трудового, професійного, фізичного, правового, економічного й екологічного виховання студентів; роль історико-педагогічної підготовки у формуванні особистості вчителя; шляхи й засоби формування педагогічних умінь і навичок у студентів до педагогічної роботи в школі, інші [6, с.23].

Варто наголосити, що впродовж усього ходу комплексного цільового дослідження лишалися незмінними основні напрями програми:

– добір і допрофесійна підготовка школярів;
– професійний відбір абітурієнтів педвузу;
– оволодіння педагогічною майстерністю в ході навчання студентів у ВНЗ;
– безперервна педагогічна практика майбутніх учителів у базових навчальних закладах;
– вивчення адаптації студентів і молодих учителів [6, с.32].

Перший напрям передбачав виявлення і розвиток у школярів 7–10 класів здібностей до педагогічної професії. Ефективною формою роботи зарекомендував себе факультатив “Юний педагог”, де було напрацьовано досвід проведення занять у різновікових групах педагогічно обдарованих учнів. Іншою дієвою формою педагогічного всеобучу став факультет майбутнього вчителя, який працював на базі інституту.

Другий напрям пов’язаний із роботою факультетських експертних комісій, що проводили обов’язкову для кожного абітурієнта співбесіду за спеціальною методикою і разом із центром профдіагностики виявляли відповідність індивідуальних особливостей особистості вступника вимогам учительської професії. Експертна комісія рекомендувала чи не рекомендувала до вступу кожного абітурієнта інституту. Провідною сферою діяльності, згідно третього напряму програми “Вчитель”, було визначено оволодіння педагогічною майстерністю в студентські роки, хоча більш доцільно було б конкретизувати таке формулювання як “оволодіння основами педагогічної майстерності”. Особливості навчання основам майстерності будуть детальніше розкриті після з’ясування сутності решти напрямів.

Четвертий напрям охоплює роботу інститутського навчально-виховного і наукового комплекса (НВНК) у складі середніх шкіл (№ 28 і № 32), міського професійно-технічного училища № 3, дитячого садка № 80. НВНК став майданчиком апробації методики професійного становлення особистості майбутнього вчителя у системі “педвуз–базовий освітній заклад”. Досвід,

набутий студентами під час безперервної практики, сприяв розвитку особистості майбутнього вчителя і мав важливе значення для постійного фахового зростання. Практика починалася на першому курсі, для цього у розклад занять уведено щотижневий “Шкільний день”.

П’ятий напрям програми було задумано як своєрідний моніторинг якості підготовки інститутом учительських кадрів, а також як вивчення готовності молодого вчителя до самостійної трудової діяльності.

Охарактеризована нами сукупність напрямів реалізації цільової комплексної програми “Вчитель” у Полтавському педінституті може бути представлена графічно:

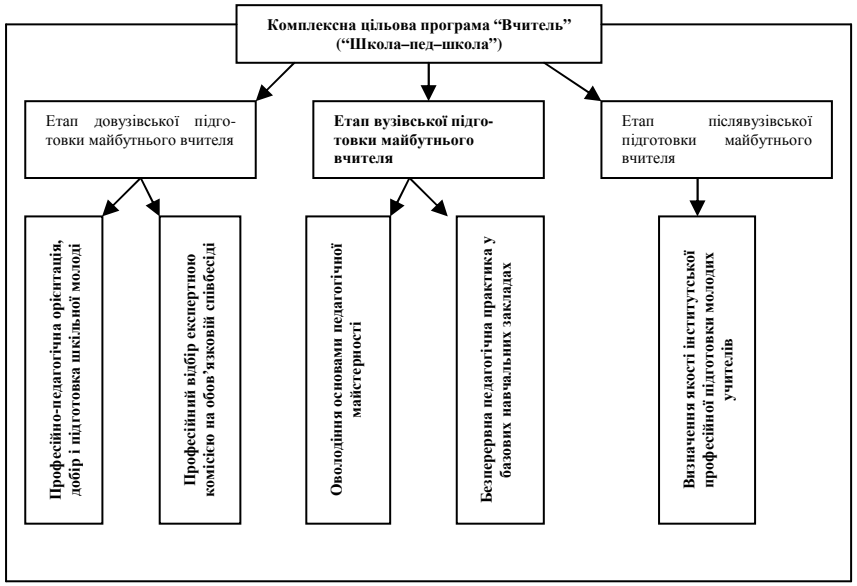


Рис. 1. Основні напрями реалізації програми “Вчитель” у контексті етапів підготовки майбутнього вчителя.

Уважаємо за важливе додати, що поле експериментального пошуку не обмежувалося описаними напрямами. Щоб удосконалити професійну підготовку вчителя було запроваджено обов’язкову самопідготовку (об’єкт неоднозначних оцінок і відгуків), скорочено лекційні години на користь семінарів, створено наукові проблемні групи. Забезпечення багатогранного розвитку особистості вчителя здійснювалось через мережу колективів художньої самодіяльності, факультет суспільних професій, інститутський музейний комплекс, педагогічний клуб. Особливим здобутком стала організація роботи студентського самоуправління. Чимало публікацій містять інформацію про не завжди демократичні шляхи щодо створення потужної інфраструктури позааудиторної діяльності студентів. Однак важко заперечувати факт, що в епіцентр професійної підготовки було поставлено всебічний розвиток особистості майбутнього педагога.

Предметом, центруючим увагу на такому розвитку, став новий спецкурс – “Основи педагогічної майстерності”. Необхідність уведення цієї дисципліни у різний час обстоювали А.Макаренко, Н.Кузьміна, інші науковці. Зокрема А.Макаренко вважав педагогічну майстерність не чимось притаманним від народження, визнаючи тим самим, що майстерності можна і треба вчити. На початок 1979 р. в інституті створено першу програму курсу, а у 1981 р. відкрито першу кафедру педагогічної майстерності. У структурі програми “Вчитель” педмайстерність визначалася провідним компонентом професійної готовності випускника інституту до самостійної трудової діяльності. Важливу роль курсу як складової професійної підготовки майбутнього вчителя ілюструють його основні завдання: 1) вдосконалення професійної підготовки вчителя; 2) розкриття теоретичних основ педагогічної майстерності і його соціальної значущості; 3) розвиток творчого мислення вчителя; 4) формування у вчителів на основі осмислення педагогічного досвіду професійно значущих рис особистості, необхідних для навчально-виховної роботи з учнями вмінь і навичок [6, с.28].

Щоб досягти успіхів у виконанні поставлених завдань, до Програми курсу “Основи педагогічної майстерності” було включено елементи театральної педагогіки. Обов’язковою складовою практичних занять стали тренінги професійного спілкування, мікровикладання, аналіз студентами запропонованих фрагментів уроку, розв’язання педагогічних ситуацій. “Кожне заняття, – говориться у книзі “Учитель, которого ждут”, де описано досвід Полтавського педінституту, – триєдине: перевіряємо теоретичні знання, пропонуємо систему вправ для формування окремих прийомів педагогічної діяльності і, насамкінець, ядро заняття – мікровикладання: майбутній учитель освоює обставини того або іншого елемента уроку [7, с.102–103]. У процесі експериментального пошуку було вироблено основні принципи викладання курсу:

– педагогічна майстерність як умова і засіб реалізації особистості вчителя, його позиції, творчого потенціалу;
– послідовність педагогічних дій, поетапне оволодіння окремими прийомами шляхом різних видів тренінгу, зокрема психофізичного і педагогічного;
– взаємозв’язок вправ для розвитку педагогічної техніки з творчим моделюванням педагогічної діяльності;
– органічна єдність занять у модельованій і реальній школі;
– відкритий аналіз, розвиток умінь і контроль за їх сформованістю [3, с.136–137].

Визначені принципи засвідчують, що основне призначення курсу – підготовка вчителя-майстра як особистості, яка в процесі вивчення дисципліни вдосконалює і формує педагогічно значущі риси. Високий рівень професійної діяльності, дійшли висновку полтавські вчені, забезпечується комплексно. Тому педагогічна майстерність трактується ними як сума гуманістичної спрямованості, професійної компетентності, педагогічних здібностей і педагогічної техніки. Попри критичні зауваження опонентів як на адресу курсу, так і програми “Вчитель” у цілому, практика підтвердила позитивний досвід експерименту, який у 70–90-х роках проводився у Полтавському державному педагогічному інституті ім.В.Г.Короленка. Широке запровадження такого

досвіду в інших ВНЗ ілюструє це твердження. Тому дослідження історії кафедри педагогічної майстерності, неупереджений аналіз дискусій, що мали місце на сторінках преси стосовно правомірності саме такого підходу до професійної підготовки вчителя, слід уважати об'єктом подальшого наукового пошуку.

Отже, комплексна цільова програма "Вчитель", яка здійснювалася у ПДПІ впродовж 1976–1995 років як основний напрям наукового пошуку колективу викладачів і студентів, безперечно, мала прогресивне значення як довготривалий проект вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів. Серед інших складових педагогічна майстерність вчителя визначалася центральним компонентом його професійної майстерності, акцентуючим увагу на розвитку педагогічно значущих властивостей особистості вчителя як передумови успішної професійної самореалізації.

Своєчасність основних положень інститутської програми "Вчитель" підтверджується тим, що вони дотепер лишаються актуальними. Так, Державна програма "Вчитель", затверджена у 2001 р., наголошує на нагальності питань, пов'язаних із професійною орієнтацією школярства на педагогічні професії, із підготовкою учнів до вступу в педагогічні ВНЗ, із вдосконаленням механізму цільової підготовки вчителів [2, 3–4]. Сказане підводить до висновку, що осмислення з позицій сучасного бачення сильних і слабких сторін досвіду педагогічних ВНЗ, які працювали за програмою "Вчитель" ("Школа–педвуз–школа") у 70–90-х роках XX ст., може прислужитися у справі розв'язання проблем, що стоять перед педагогічною освітою України на сучасному етапі її реформування.

Резюме

В статье характеризуется экспериментальная программа "Учитель", которая осуществлялась в 70–90-х годах XX в. в Полтавском педагогическом институте. Центральным направлением подготовки учителя в высшем учебном заведении было определено педагогическое мастерство учителя.

Summary

The experimental programme "Teacher" which was held during 70–90 years of XX cent. in the Poltava Pedagogical Institute is investigated in the article. Pedagogical skill was determined as the central direction of the process of training of the future teachers in the higher educational establishment.

Література:

1. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
2. Державна програма "Вчитель" // Директор школи. – Червень 2002. – № 23–24. – С.3–22.
3. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
4. Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научно-практической конференции. – Полтава, 1985. – 316 с.
5. Тацій В. Кожен етап розвитку суспільства вимагає реформування системи освіти // Вища школа: Наук.-практ. видання. – 2001. – № 4-5. – С.3-11.
6. Учитель: Экспериментальная целевая программа ("Школа–педвуз–школа"). – Полтава, 1990. – 52 с.
7. Учитель, которого ждут: Из опыта работы Полтавского пединститута им. В.Г.Короленко / Под ред. И.А.Зязюна. – М.: Педагогика, 1988. – 152 с.

Подано до редакції 23.06.03

УДК: 130.120.02

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Крашенінник І.В.,
старший викладач кафедри інформатики та математики
Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського

Визначення проблеми. Згідно з Державною національною програмою “Освіта” (“Україна XXI століття”) метою розбудови нової системи освіти є формування демократичного суспільства з особистостей, які б поєднували у собі найвищий фізичний, духовний, інтелектуальний і психічний розвиток та втілювали би у життя ідеали гуманізму, демократії. Отже основний напрямок її розвитку визначається гуманістичною парадигмою. У цій статті визначимо поняття гуманізації освіти та окреслимо напрямки її реалізації у вищій школі за допомогою педагогічних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основою процесу гуманізації можна вважати гуманістичну психологію (А. Маслоу, Д. Олпорт, К. Роджерс). У контексті цієї парадигми працювали відомі вітчизняні психологи (Л.В. Виготський, О.С. Залужний, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, П.Я. Гальперін). Українські вчені та педагоги також продовжують опрацювання питань гуманізації освіти. Так, на думку М.І. Романенка, освіта, орієнтована на розвиток особистості, адаптована до її здібностей і потреб, моделює для кожної людини гуманоцентричний соціальний устрій, де людина є не об’єктом і не засобом, а метою і центром діяльності суспільства [5, с.20]. Він також вказує на те, що гуманізація відбувалася завжди, але вона мирно вживалася з загальними антигуманними характеристиками освітніх систем.

Формулювання цілей статті. Однією з головних умов розвитку та удосконалення системи освіти в демократичному суспільстві та такому, що прямує до цього, є сприйняття кожного студента та учня як самостійної, творчої особистості, а також цілеспрямоване формування цих якостей, тобто гуманізація освіти. Засобом реалізації її є впровадження сучасних педагогічних технологій на основі детально розробленої теорії технологічного підходу у навчанні.

Результати дослідження. Термін “гуманістичний” суспільними науками трактується як характеристика системи цінностей, яка звеличує людину, сприяє її щастю, свободі, справедливості, самореалізації. Відповідно гуманізація освіти – це створення такої освітньої системи, яка відповідає гуманістичним ідеалам і сприяє утвердженню людини як найвищої цінності, визнанню та всебічному розвитку її здібностей, задоволенню її потреб у розвитку, гармонізації її стосунків з суспільством та природою. Одним з напрямків реалізації гуманістичної парадигми є технологізація освіти, думки про яку висловлював ще Я.А. Коменський. Початок впровадженню педагогічних технологій в освіту було покладено в 20-і – 30-і роки минулого століття видатним вітчизняним педагогом А.С. Макаренком і згодом продовжено зарубіжними та вітчизняними вченими (А.А. Ухтомський, С.Т.Шацький, Т.А. Ільїна, А.І. Космодем’янська, М.В. Кларин, І.Я. Лернер, В.П. Безпалько,

М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Еллінгтон, М. Вулман, С. Сполдинг, Д. Фінн та ін). Існує багато визначень педагогічної технології, які характеризують цей феномен з різних позицій, проте жодне з них не є всебічним і загальновизнаним. Педагогічна технологія у сучасному розумінні розглядається як "наука про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики" [4, с.11].

Г.К. Селевко визначає таку структуру педагогічної технології: концептуальна основа, змістова частина, процесуальна частина [6, с.100]. Для забезпечення ефективності технологізації освіти розробляються моделі педагогічних технологій – "цілеспрямовано розроблені і в основних рисах відтворювані компоненти процесу навчання, які ведуть до підвищення ефективності функціонування цілісної педагогічної системи". У літературі визначаються три види моделей педагогічних технологій [2, с.167-168]:

1. семантична – полягає у визначенні змісту навчання, форм організації навчального процесу, очікуваних результатів та системи їхнього оцінювання;
2. структурна – передбачає виявлення найважливіших характеристик, сукупність яких дозволяє визначити місце технології серед інших, її переваги та недоліки;
3. параметрична – визначення параметрів, які б дозволяли оцінити ступінь адекватності сформульованої проблеми та технології її вирішення реальній проблемній ситуації.

Все вищесказане набуває особливого значення у контексті вищої освіти. Якісні зміни в сучасному суспільстві висувають нові вимоги до підготовки фахівців, основна з яких – вміння ефективно і оперативно розв'язати завдання в умовах як великого обсягу суперечливої неповної інформації і дефіциту часу, так і в чужорідних інформаційних впливів. В умовах різкого зростання інформаційного потоку та обсягу знань, необхідних для успішної професійної діяльності, акцент у вищий освіті повинен зміститися з передачі декларативних знань (що забезпечує існуюча система) на технологічні знання (методи діяльності), розвиток студента як особистості і формування гнучкого системного мислення. Отже, вища освіта повинна бути особистісно-розвиваючою та культуроутворюючою (В.В. Давидов, Б.Б. Коссов та ін.), що реалізується через створення творчої атмосфери в навчанні, загальнокультурний розвиток студентів. Процесу гуманізації вищої освіти заважає протиріччя між зростаючими вимогами до випускників вузів та неможливістю збільшити час навчання. Найбільш ефективним шляхом подолання цієї проблеми є інтенсифікація навчання на основі професійно розроблених педагогічних технологій. У практиці роботи вищих навчальних закладів вже розроблені загальні педагогічні технології (А.М. Алексюк, Т.Ф. Акбашев, Т.А. Алексеєнко, М.І. Приходько, В.В. Сушанко, А.С. Нісімчук та ін.). Розкотемо цінніз набула технологія модульного процесу навчання. Зміст цього підходу полягає у тому, що структурної одиницею засвоєння матеріалу є модуль, який об'єднує близькі поняття. Модуль включає різні види навчальної діяльності і дозволяє студентам навчатися за індивідуальним планом, самостійно обираючи темп вивчення дисципліни. Отже, така система

сприяє індивідуалізації та диференціації навчального процесу і стимулюванню діяльності студентів.

У вищій школі також реалізується технологія кооперації, що розвивається, (Т.Ф. Акбашев), яка спирається на положення про те, що здатність до процесуальної взаємодії розвивається у людини, коли вона постає перед ситуацією, яку неможливо розв'язати індивідуально. Ця технологія передбачає конструювання кожним учасником спільної навчальної діяльності, необхідної для узагальнення та систематизації отриманих знань. Визначення проблем, мети, планування, виконання практичних завдань, рефлексивно-оціночні дії здійснює сам студент, тобто він стає суб'єктом власної навчальної діяльності. Таким чином, студенти отримують досвід спільної роботи, а у викладача створюється демократичний педагогічний стиль [2, с.164-166].

Г.А. Атанов пропонує діяльнісний підхід у навчанні, сутність якого можна викласти такими положеннями [1, с.50]: головною метою навчання є формування способів дій; спосіб дій може бути сформований лише в результаті спеціально організованої навчальної діяльності; механізмом навчання є не передача знань, а управління навчальною діяльністю; навчальна діяльність організується не суб'єктом її, а тим, хто навчає; суб'єкт навчальної діяльності одночасно є її об'єктом; сутність навчальної діяльності полягає у розв'язанні навчальних задач.

Педагогічною практикою вищої школи доведено високу ефективність технології створення комунікативних ситуацій у навчальному процесі, яка передбачає цілеспрямоване моделювання всієї системи навчання за допомогою семіотичної, імітаційної та соціальної моделей, що дозволяє здійснювати перехід від навчальної до професійної діяльності [4, с. 25-26]. Вказана технологія дозволяє поступово відійти від монологічного характеру викладання, який формує конформний стиль мислення. Можна визначити такі форми комунікативних ситуацій: фронтальні – взаємодія викладача із громадою студентів; колективні – спілкування студентів між собою та з викладачем з метою засвоєння нових знань; групові – розв'язати пізнавальних завдань мікроспільнотами студентів; діадичні – виникають під час організації індивідуальних занять та консультацій.

Використання різних форм комунікативних ситуацій, а насамперед навчальних дискусій, є обов'язковим компонентом, який забезпечує засвоєння знань і розвиток мотивації. На це вказував О.М. Матюшкін: "…розвиток пізнавальної активності здійснюється не як навчання прийомів розв'язання завдань, а як виховання творчого мислення в умовах дидактично організованого діалогу і ситуаціях групового мислення" [3, с.16].

Висновки. Аналізуючи сучасний стан впровадження педагогічних технологій у вищій освіті, можна дійти таких висновків:

1. Гуманізація освіти є обов'язковим елементом загальної гуманізації людства і створення громадянського суспільства.
2. Гуманізація пов'язана з технологічним підходом до освіти, який є створенням цілісної системи освіти.
3. У сучасній педагогічній практиці вже розроблено багато технологій навчання, які повинні бути системно вивчені і пов'язані загальною

методологєю.

Резюме

В статье определяется понятие гуманизации образования и выделяются направления ее реализации в высшей школе при помощи педагогических технологий, рассматривается структура и дается краткая характеристика некоторых современных педагогических технологий.

Summary

There has been determined the notion of education humanization and defined the ways of its realization in higher school through pedagogical technologies. There has been presented the structure has been given the brief characteristics of modern pedagogical technologies.

Література:

1. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении // Журнал форума «Образовательные технологии и общество». – Т. 4. - № 4. – Октябрь, 2001. – С. 48 – 55.
2. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования. Монография. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
3. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – № 4.
4. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Просвіта; Пошуково-видавниче агентство «Книга пам'яті України», 2000. – 368 с.
5. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід. – Наукова монографія. – Д.: Промінь, 2001.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.

Подано до редакції 12.05.03

УДК: 159.928

ИНТЕЛЛЕКТ И КРЕАТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕЙ ОДАРЕННОСТИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ

Кузьмин Всеволод Евгеньевич,
кандидат педагогических наук,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

Одаренность в настоящее время большинством исследователей рассматривается как сложное системное образование, состоящее из нескольких основных подструктур: интеллекта, креативности, мотивации и факторов социального окружения. В данной статье прослеживается становление научного понимания одаренности с точки зрения основных компонентов ее структуры - интеллекта и креативности.

Исследователей одаренности, начиная с Ф. Гальтона (1869), интересовали, прежде всего, вопросы, связанные с показателями, структурой одаренности и соотношением в ней биологического и социального. В качестве показателей одаренности одни авторы выделяли высоту развития отдельных психических функций – внимания, памяти, продуктивного мышления (Х. Эббингауз, Э. Клапаред, Ф. Масселон), другие – искали одно общее свойство, по которому можно было бы судить об одаренности индивида.

А. Бине подходил к пониманию одаренности как высокому проявлению ума человека, рассматривая его как «нечто единое, несмотря на множественность своих способностей», как «обладающего существенной функцией, которой подчинены все другие» [1, с.12]. Изобретение А.Бине способа вычисления коэффициента умственной одаренности сыграло большую роль в последующем ее изучении - показатель IQ признавался (и признается в настоящее время) важным диагностическим критерием умственной одаренности индивида (Л. Термен, Э.Торндайк, Д. Терстоун, Л. Холлингворт).

Э.Мейман (1917) понимал под интеллектом качественно особую окраску всей интеллектуальной жизни (4). Одаренность он рассматривал как взаимодействие высших проявлений интеллекта, комбинирующей фантазии, мышления, и называл его *творческой одаренностью.* Развитие последней Э. Мейман рассматривал в неразрывной связи интеллекта и воли. При этом одним из важнейших критериев прирожденного дарования индивида он считал его обучаемость: "…чем больше упражнения требуется какому-либо лицу для успешного выполнения какой-либо работы, тем меньше, при прочих равных условиях, у него прирожденных задатков, и наоборот [там же, с. 132]".

В отличие от Э. Меймана, Г. Ревеш под интеллектом подразумевал степень общей возрастной духовной зрелости; к ее главным качествам относил интуицию и самопроизвольность, которые, по его мнению, могут проявляться во всяких формах детской деятельности. Интеллект Г. Ревеш считал главным критерием одаренности, которую определял как совокупное выражение всех ценных и одинаково важных наклонностей.

В. Штерн (1926) оценивал одаренность как отдельную способность, входящую в общий состав психических сил человека, и особенно подчеркивал тот факт, что тесная связь одаренности с другими психическими функциями не ограничивается интеллектуальной областью (памятью, фантазией, чувственным восприятием), а распространяется на эмоциональную и волевую жизнь. Интеллект он считал более высокой ступенью развития одаренности. По его мнению, если одаренность – это способность психического приспособления к новым задачам и условиям жизни, то интеллект – это склонность к такому приспособлению. В. Штерн отмечал, что испытание одаренности нельзя заменять испытанием знаний и считал, что "никакие влияния окружающей среды не в состоянии "создать"одаренность, являющуюся надстройкой к невидимому, но глубоко заложенному во врожденных задатках фундаменту" [7, с. 34].

Отметим, что соотношение "одаренность - интеллект" по В. Штерну напоминает соотношение "текучий интеллект – кристаллизованный интеллект" по Р. Кэттеллу, которое мы опишем ниже.

Рассматривая одаренность с точки зрения условий ее возникновения, В. Штерн считал необходимым выяснить, придается ли одаренности смысл умения или смысл способности (см. ниже подход Б.М. Теплова). Отметим также, что он различал одаренность по степени (относительная и абсолютная), по типам, под которыми подразумевал окрашенность ее качеств (реактивная, спонтанная, объективная, субъективная, аналитическая, синтетическая, теоретическая, практическая, словесно-логическая).

В.М. Экземплярский (1923), вслед за Э. Мейманом, отмечал, что большое

значение для выявления одаренности имеют показатели обучаемости испытуемых, а также ее динамика. Однако он не сводил одаренность к выявлению обучаемости (“управляемости”), как это делал К. Сотонин, а рассматривал значительно шире, вводя в ее структуру, помимо интеллектуальных свойств, эмоциональные и волевые стороны психической жизни человека. В.М. Экземплярский заметил, что исследователи проблемы одаренности, склонные изучать высоту отдельных способностей, все равно стремились найти зависимость между ними и установить некое основное ядро, понять ее как некоторый цельный комплекс [8].

Таким образом, в 10-20-х годах 20 века наметилось более)широкое понимание феномена одаренности, не сводимое только к высоте ума (А. Бине), а рассматриваемое в его взаимодействии с эмоциональной и волевой сферами личности.

В связи с тем, что большинством исследователей признается ведущая роль интеллекта (общих способностей) в структуре одаренности, необходимо остановиться на основных подходах к исследованию способностей в трудах советских, российских и украинских ученых.

С.Л. Рубинштейн считал, что способности - сложное синтетическое образование, включающее в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и *свойств*, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются (1959).

Б.М. Теплов подходил к изучению способностей с точки зрения индивидуально-психологических *особенностей*, отличающих одного человека от другого в успешности, скорости и легкости выполнения определенного рода деятельности или нескольких деятельностей (1961).

К.К. Платонов считал, что способности - любые *свойства* психики, определяющие успех в конкретной деятельности; Л.А. Венгер связывал способности с ориентировочными действиями; В.Д. Шадриков (1991) рассматривает способности с точки зрения функциональной системы, процесс функционирования которой обеспечивает достижение некоторого полезного результата (способность - психологическая конкретизация категории свойства); Б.Ф. Ломов (1984) и вслед за ним В.Н. Дружинин (1999) связывают способности с общими сторонами (коммуникативной, регуляторной и познавательной) функционирования психики, проявляющиеся не в конкретных деятельностях или группах деятельностей, а в общих формах внешней активности (поведения) человека.

Если рассмотреть работу психики как единой системы, перерабатывающей информацию, - то в этом процессе можно выделить следующие: 1) приобретение, 2) применение, 3) преобразование и сохранение знаний. Способность к применению знаний можно отождествлять с интеллектом как способностью решать задачи на основе имеющихся знаний (тестовый интеллект). Обучаемость является способностью к приобретению знаний, а креативность (общая творческая способность) – способностью к преобразованию знаний (воображение, фантазия, порождение гипотез). Каждой из этих способностей соответствует специфическая мотивация и специфическая форма активности: креативно-

сти – мотивация самоактуализации и творческая активность, интеллекту – мотивация достижений и адаптивное поведение, обучаемости – познавательная мотивация.

Большой вклад в изучение интеллекта внесли исследования Ч. Спирмена, Дж. Гилфорда, Г. Айзенка, Р. Кэттелла.

Ч. Спирмен при обработке данных тестирования особенностей мышления, памяти, внимания, восприятия обнаружил, что лица, успешно выполняющие задания на мышление, столь же успешно справляются с заданиями на прочие познавательные способности, и, наоборот, испытуемые, показывающие низкий результат, плохо справляются с большинством тестов. Он предположил (а затем - доказал), что успех любой интеллектуальной работы определяют некий общий, генеральный фактор (он его назвал G-фактором) и фактор, специфический для данной деятельности (S-фактор – специальная способность). В дальнейшем Ч. Спирмен выделил так называемые групповые факторы интеллекта – механический (пространственный), арифметический и лингвистический. По его данным, эти факторы являются неортогональными по отношению к генеральному фактору G и высоко коррелируют с ним.

Впоследствии многие авторы пытались интерпретировать G фактор в традиционных психологических терминах. На роль общего фактора мог претендовать психический процесс, проявляющийся в любом виде психической активности – например, *внимание* (гипотеза Сирила Барта) и, разумеется, мотивация. Г. Айзенк интерпретирует G-фактор как скорость переработки информации центральной нервной системой (это пока точно не доказано).

Отметим, что у Ч. Спирмена были оппоненты – Л. Терстоун и Д. Келли, которые отрицали наличие фактора общей умственной энергии - общей основы интеллектуальных действий. Однако факторы (первичные способности), обнаруженные Терстоуном - словесное понимание, речевая беглость, числовой и пространственный факторы, ассоциативная память, скорость восприятия – как показали дальнейшие исследования оказались зависимыми. Это говорит в пользу существования генерального фактора G.

Говоря о вкладе в исследования интеллекта, нельзя не отметить модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда. Его модель является теоретическим допущением, в основе которого лежит схема: стимул (*содержание* – поведенческое, семантическое, символическое, образное – 4 области) – скрытая операция (*умственный процесс* – познавательные функции, память, дивергентное и конвергентное мышление, оценка – 5 областей) – реакция (*результат* – элементы, классы, отношения, системы, преобразования, применение – 6 областей). В результате сочетания всех трех измерений (4x5x6) теоретически допускается наличие 120 интеллектуальных факторов или способностей.

Главным достижением Гилфорда явилось разделение дивергентного и конвергентного мышления. Дивергентное мышление связано с порождением множества решений на основе однозначных данных, и, по предположению Гилфорда, является основанием креативности (творчества). Конвергентное мышление направлено на поиск единственного верного решения и диагностируется традиционными тестами интеллекта.

Р. Кэттелл ввел понятия «связанного» (кристаллического) и «свободного»

(текучего) интеллекта. Фактор кристаллического интеллекта определяется совокупностью знаний и интеллектуальных навыков личности, приобретенных в ходе социализации с раннего детства до конца жизни и является мерой овладения культурой того общества, к которому принадлежит индивид

Фактор «свободного» интеллекта положительно коррелирует с фактором «кристаллического» интеллекта, так как «свободный» интеллект определяет первичное накопление знаний. С точки зрения Р. Кэттелла, «свободный» интеллект абсолютно независим от степени приобщенности к культуре; проявляется он при решении перцептивных задач, когда от испытуемого требуется найти отношения различных элементов в изображении.

Г. Айзенк считал, что интеллект следует рассматривать на биологическом, психометрическом и социальном уровнях. Собственно психологическим является понятие «психометрический» интеллект, который измеряется тестами IQ. По его мнению, социальный интеллект определяется как способность индивида использовать психометрический интеллект в целях адаптации к требованиям общества. Основная проблема, которую решает Айзенк, - отношение скорости переработки информации и когнитивной дифференцированности – была поставлена еще в работах Ф. Гальтона.

По мнению В.Н. Дружинина, фактор, обеспечивающий переработку сложной информации, детерминирует индивидуальную продуктивность и его точнее называть «индивидуальный когнитивный ресурс». Исследование Л.Т. Ямпольского показало, что успешность выполнения тестов (с различным содержанием) зависит как минимум от двух факторов – фактора «скоростного интеллекта» и фактора «когнитивной сложности» (или предельных когнитивных возможностей). При этом последний, очевидно, делится на ряд подфакторов, соответствующих объективно существующим уровням сложности задач.

Остановимся на когнитивных моделях интеллекта, расширяющих его теорию за счет привлечения внеинтеллектуальных составляющих (регуляция, внимание, мотивация и т.д.).

Р. Стернберг объясняет различия в индивидуальной продуктивности различиями когнитивных структур индивидов. В своей иерархической модели интеллекта он выделяет три типа компонентов, отвечающих за переработку информации: метакомпоненты – процессы управления, регулирующие конкретные процессы переработки информации (осознание проблемы, выбор стратегии, выбор ментальной репрезентации (кластерная, вербальная или пространственная репрезентация), распределение «умственных ресурсов» и т.д.); исполнительные компоненты (более низкий уровень иерархии) – процесс «индуктивного мышления» - кодирование, выявление отношений, приведение в соответствие, применение сравнения (эта часть модели наименее разработана; критика – количество исполнительских компонент может быть бесконечным, а их особенности определяются особенностями задач); компоненты приобретения знаний – избирательное кодирование, избирательное комбинирование, избирательное сравнение. По мнению Стернберга, основная трудность при решении задач состоит не в самом решении, а в правильном понимании сути задачи. Он считает, что интеллект – есть способность учиться и решать задачи в условиях неполного объяснения. Главным в исследовании Стернберга является изучение

роли ментальных репрезентаций информации при решении задач.

По мнению В.Н. Дружинина, Р. Стернберг сосредоточивает свой исследовательский интерес на факторах «внешних» по отношению к интеллекту, поэтому на первый план у него неизбежно выходят избирательность, ресурс внимания, контроль и т.д.

Отметим, что концепции Айзенка и Стернберга противоположны по направленности: первый – сторонник простых одномерных моделей, второй – сторонник многообразия и сложности.

В теории «ментального опыта», разработанного М.А. Холодной, интеллект описывается следующим соотношением основных понятий: ментальные структуры – ментальное пространство – ментальная репрезентация. Суть когнитивного подхода заключается в редукции интеллекта к свойствам отдельных познавательных процессов. Направление, в котором проводит свои исследования М.А. Холодная менее известно, так как оно сводит интеллект к особенностям индивидуального опыта.

На наш взгляд, собственно интеллектуальными являются конвергентный интеллект, обучаемость и, возможно, креативность. Сравнивая содержание понятий, с помощью которых разными исследователями описывается интеллектуальная деятельность, следует отметить, что «ментальный опыт» соответствует «кристаллическому интеллекту» (по Кэттеллу) и «операциональным механизмам способностей» по Шадрикову).

Теперь рассмотрим вопросы, связанные с диагностикой и механизмами креативности. Родоначальниками тестирования креативности являются Дж. Гилфорд и П. Торренс. Первый развел мышление на две составные части – конвергентное и дивергентное мышление, указав, что способность дивергентного мышления допускает варьирование решения проблем, приводит к неожиданным выводам. Торренс креативность рассматривает с точки зрения обостренного восприятия недостатков, пробелов в знаниях. Им исследуются такие параметры креативности как оригинальность, гибкость, продуктивность мышления, способность ставить и решать проблемы.

Оппоненты Дж. Гилфорда и П. Торренса – Н. Коган и М. Воллах считают, что диагностику креативности нельзя проводить в условиях жесткой регламентации. И если, например, снять ограничения во времени, убрать моменты соревновательности, отказаться от показателя «правильности», то корреляция креативности и интеллекта будет нулевой. Результаты, подтверждающие независимость креативности и интеллекта также получены и А.Ворониным (Россия).

Несколько иначе подходит к тестированию креативности С. Медник. Он считает, что творческое решение всегда отклоняется от стереотипного и величина отклонения от стереотипа – область отдаленных ассоциаций - свидетельствует о креативности.

Как утверждает известный исследователь творческих способностей (креативности) Я.А. Пономарев, суть креативности как психологического свойства сводится к интеллектуальной активности и чувствительности к побочным продуктам своей деятельности. Для творческого человека наибольшую ценность представляют побочные результаты деятельности (нечто новое, необычное),

для нетворческого важны результаты по достижению цели (целесообразные результаты), а не новизна. Основой решения творческих задач, по Пономареву, является способность действовать в уме, определяемая высоким уровнем развития внутреннего плана действия. С креативностью сопряжены два личностных качества: интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям.

По мнению В.Н. Пушкина, механизмом творчества является взаимодействие активного доминирующего бессознательного с пассивным, субдоминантным сознанием. Бессознательное (бессознательный творческий субъект) активно порождает творческий продукт и представляет его сознанию.

Творчество проявляется прежде всего в стремлении к открытию и созданию субъективно нового. Творчество окрашивает яркими красками повседневную жизнь человека, превращая любую, внешне репродуктивную деятельность по усвоению в творческую по внутреннему механизму. Как устойчивая личностная черта творчества, по мнению Н.Н. Поддъякова (1990), связана с определенной структурой опыта – эвристической (5, С.19). Источник творчества, очевидно, находится в потребностно-мотивационной сфере личности. Принципиальное отличие творческой активности от адаптивной – в ее внутренней мотивации, за которой стоят познавательные, исследовательские потребности, а также потребность в самовыражении. Другой отличительной чертой творческих мотивов является их процессуальный характер (что роднит их с игровыми мотивами и указывает на общие генетические корни). Это означает, что ценностью (то, ради чего действует ребенок) является не только результат, но и сам процесс деятельности.

Отметим, что психогенетические исследования креативности или творческих способностей не подтверждают гипотезу о наследуемости индивидуальных различий в креативности. Следовательно, в основе креативности лежит воздействие факторов окружающей среды и решающая роль, по-видимому, принадлежит семье. Для развития креативности необходима нерегламентированная среда с демократическими и эмоционально неуравновешенными отношениями и подражание ребенка творческой личности.

Основным условием формирования креативности и ее проявления в повседневной жизни является формирование у индивида творческой мотивации. Немногочисленные исследования, посвященные сензитивности креативности, свидетельствуют о том, что наиболее вероятный ответ – 3-5 лет. Именно в это время проявляется детское литературное и художественное творчество, а спад творческих проявлений наблюдается в 6 лет (при активизации интеллектуальной активности!). Это происходит за счет уменьшения роли бессознательного в регуляции поведения и возрастанием критичности и рассудочности в сознании ребенка.

В.Н. Дружинин предположил, что для индивидуума с раннего возраста определены некоторые рамки развития креативности. Возможно, что ограниченность развития креативности состоит не в том, что у человека нет возможности «выйти за пределы собственного Я» (Н. Роджерс), а в том, что скачок в уровне креативности не является целесообразным для его системы жизнедеятельности (иначе говоря, в результате творческого процесса человек не обрета-

ет новой Я - индентификации). Этим, очевидно, можно объяснить такие «анти-креативные» свойства некоторых детей и взрослых как ригидность мышления, стереотипность видения мира и т.д.

Второй сензитивный период развития креативности (П. Торренс) приходится на период 12-13 лет. Психологическим механизмом присвоения способностей (развития вторичной креативности) является *подражание.* Схема временной структуры подражания выглядит следующим образом: подражание-копирование (потенциальная креативность)- творческое подражание - подражательное творчество или перевоплощение (актуальная креативность). Условием перехода от подражания к самостоятельному творчеству является личностная идентификация с образцом творческого подражания.

В настоящее время большинством ученых признается, что креативность и интеллект являются независимыми факторами. На взгляд автора статьи, этот вопрос по-прежнему остается дискуссионным.

Сначала креативность рассматривалась как составляющая интеллекта. Дж. Гилфорд ввел понятие «дивергентный интеллект» (синонимы – дивергентное мышление, креативность), считая, что интеллект определяет успешность понимания и усвоения нового материала, а дивергентное мышление детерминирует творческие достижения. Он высказал предположение, что IQ будет предопределять «верхний предел» успешности выполнения задач на дивергентное мышление. Результаты исследований К. Ямамото, Д. Харгривса, И. Болтона позволили ввести гипотезу «нижнего порога»: конвергентный интеллект (IQ) ограничивает проявления креативности при низких значениях IQ. П. Торренс считал связь между интеллектом и креативностью односторонней; он предложил модель интеллектуального порога: до уровня IQ 115-120 креативность и интеллект образуют единый фактор, выше этого порога – факторы интеллекта и креативности проявляются как независимые.

Однако результаты исследований Когана и Воллаха опровергли теорию «нижнего порога»; ими была выявлена и описана группа детей с высоким уровнем креативности, но с интеллектом ниже среднего. Тем не менее исследование Д.Х. Додда и Р.М. Уайта (1980) подтвердило предположение Дж. Гилфорда о существовании «верхнего порога» IQ для уровня творческой продуктивности: наивысшие показатели по тестам дивергентного мышления показывают индивиды с максимальными значениями IQ.

Отметим, что в исследовании автора, посвященном изучению возможности диагностировать потенциальную одаренность на уроках музыки (2003) отмечается, что показатели успешности выполнения заданий на креативность (выявление уровня любознательности и изобретательности) и интеллект (задания на словарный запас, способность к оценке, рассуждать и мыслить логически) учащимися младшего школьного возраста достаточно высоко коррелируют, коэффициент корреляции по Кендаллу составил 0,72.

Завершая обзор подходов к исследованию интеллекта и креативности, остановимся на модели “диапазона продуктивности”, предложенной В.Н. Дружининым. Сопоставляя и анализируя эти противоречивые данные, он заключил, что 1) “верхним” ограничителем творческой активности (продуктивности) является уровень общего интеллекта, 2) существует минимальный уровень ин-

теллекта, при котором креативность вообще не проявляется. Предложенная им модель отражает определенную зависимость между индивидуальной продуктивностью и уровнем интеллекта. Верхняя граница продуктивности задается индивидуальным уровнем интеллекта, нижнюю границу индивидуальных достижений определяют требования деятельности: при низких значениях IQ индивид не может проявить минимально необходимую продуктивность, необходимую для данной деятельности. Индивидуальная продуктивность определяется, помимо IQ, уровнем мотивации и «приобщенностью» к задаче (иначе – уровнем специальных навыков и знаний, аналог – «кристаллизованный интеллект»).

Модель «диапазона продуктивности» позволяет описать ряд известных эмпирических зависимостей и фактов, например, последовательность становления в онтогенезе основных факторов интеллекта, а также предсказать новые эффекты.

Резюме

У статті подано ретроспективний аналіз основних підходів щодо вивчення структурних складників обдарованості – інтелекту і креативності. Автор є прихильником погляду, стосовно якого інтелект і креативність є високо корелюючими чинниками у структурі обдарованості особливо, у верхніх межах індивідуальної продуктивності.

Summary

The science comprehension questions of structure components of general giftedness in historical aspect– intellect and creativity – are considered in this article. Author supports the point of view that intellect and creativity are the high correlate components in general giftedness structure.

Литература:

1. Бине А., Шуберт А. Метрическая скала Бине и Симона. – М.: Новая Москва, 1927.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб.:Питер, 1999. – 368 с.
4. Мейман Э. Интеллигентность и воля. – М., 1917.
5. Поддъяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии. – 1990. – № 1.
6. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
7. Штерн В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования. – Харьков: Книгоспилка, 1926. – 403 с.
8. Экземплярский В.М. Проблема одаренности. – М.: Рус. Книжник, 1923.
9. Hildreth G. Introduction to the gifted. – Minnesota, 1966.

Подано до редакції 10.06.03

УДК 159.928.22:376.54

ПОТЕНЦИАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: ИСТОРИКО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Кузьмин Ипполит Евгеньевич,
Красноярский государственный педагогический университет

Вступая в XXI век – «век окружающей среды», человек оказался один на один перед трудно разрешимыми проблемами – найти выход из энергетическо-

го и экологического кризисов и сохранить жизнь на Земле в таком виде, в каком она существовала до сих пор. Мрачные прогнозы того, что если на бегуна (человечество) не снизойдет второе дыхание, то он разорвет финишную ленточку (вместе со своим сердцем), которая станет последней чертой, заставило ученых пересмотреть свое представление о мире и представить его как единую развивающуюся систему, в которой взаимосвязаны все уровни и части [1]. Такой подход позволил увидеть ключевую позицию человека в природе и осознать, что от его деятельности зависит благополучие на планете. Поэтому решение этих проблем возлагается не только на естественные и технические науки, но в первую очередь на педагогику. Педагогика же свое назначение видит в использовании природы человеческого ресурса и своего воспитательного потенциала.

Осуществление главной цели – увеличение числа творческих людей на планете – невозможно без учета достижений мировой науки в области одаренности и международного сотрудничества в образовании и воспитании одаренного ребенка и подростка.

История развития одаренности как науки свидетельствует о том, что во все века человека интересовал вопрос о природе человеческой гениальности. Это объясняется тем обстоятельством, что инструментом прогресса общества, развития его культуры служит интеллектуальный потенциал. Интеллект представляет собой устойчивое свойство целостной личности, развивающееся в течение жизни как система свойств и качеств познавательной деятельности человека. Сюда входят и способность решать наиболее жизненно важные задачи, и мыслительные способности человека, его эмоциональное, духовное состояние, здесь и общая культура, и культура умственного труда [9].

Естественно, что педагогика способна выработать ключевые позиции в решении проблемы одаренности, только изучив мировые научные достижения.

Цель данной работы состояла в обобщении научных достижений по проблеме для выяснения возможностей актуализации потенциальной одаренности. Учитывая важность проблемы, выбранный подход является актуальным. Новизна работы заключается в том, что предлагается детскую одаренность условно считать потенциальной, а развитие креативности детей осуществлять за счет преобразования когнитивной составляющей в эмоциональную. Такой подход должен иметь реальный выход в педагогическую практику.

В настоящее время, как и во времена Хуана Уарте, проблема одаренности поставлена на государственной контроль. В странах налажена система поиска и обучения одаренных детей как ресурса интеллектуального потенциала общества [например: 4; 13].

Наибольшего развития наука одаренности получила в США: с конца 50-х г.г XX века там систематически принимаются меры по усилению государственного контроля качества образования, развитию творческого и критического мышления, обучения одаренных детей, что подкрепляется высоким уровнем финансирования основной массы учебных заведений, особенно университетов, и целенаправленной работе по умственному развитию детей, подготовке их к жизни [9].

В Европе действует ассоциация «Евроталант». Имея неправительствен-

ный конституционный статус, она консолидирует страны, вырабатывая рекомендации, учитывающие потребности одаренных детей, стимулирует проведение научных исследований по разработке концепций одаренности и осуществляет практические действия в сфере образования. Комитет при Совете Европы по образованию одаренных детей, поставил задачи: довести достижения одаренных детей в любой области до максимального предела; обеспечить счастливое будущее каждому одаренному ребенку; развивать одаренность как стимул общественного прогресса [12].

Потребность общества в неординарной творческой личности выразилась в форсированном изучении феномена одаренности, основные исследования которого пришлись на XX век. Мировая теоретическая мысль, по свидетельству Л.С. Выготского, прошла несколько периодов развития – от признания одной главенствующей характеристики в одаренности индивида (IQ) до понимания множественной структуры интеллекта (теория интеллекта Х. Гарднера) [11].

Большой вклад в изучение феномена одаренности внесли отечественные ученые. На первых этапах (1909 – 1936) исследования были включены в систему международной науки. В конце 20-х – начале 30-х годов в отечественной науке выполнялось большое количество теорий, исследовавших природу детской одаренности. В.М. Экземплярский в своих трудах («Проблема одаренности», 1924; «Проблема школ для одаренных», 1927) определил роль эмоционально–волевой сферы в одаренности. Исследования лаборатории под руководством А.Ф. Лазурского (1923, 1927) соединили в структуре личности влияние социальных факторов и генотип. Значительным достижением того времени является создание новых методов (Е.В. Гурьянов, В. Меде, Г. Пиорковский, А.А. Смирнов и др.). После выхода постановления ЦК ВКП (б) «О педагогических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) отечественная психология отказалась от измерения талантов и изучения одаренных детей и взрослых. С начала 40-х годов проблема одаренности разрабатывается как психология способностей. В работах Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, К.М. Гуревича, А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова, В.А. Крутецкого, Д.Б Богоявленского, А.В. Брушлинского, И.В. Равич–Щербо и др. раскрыты предпосылки (задатки) способностей и склонностей, роль среды и воспитания в их формировании [6].

Неоценимый вклад в фундаментальное изучение одаренности представлен американскими лонгитюдными экспериментами Л. Термена (L. Termen 1922, 1947, 1959); Лета С. Холлигвоут (L.S. Wolligworth, 1926), Пола Уитти (1940), Гертруды Хилдрет (H.Hildreth,1966), Маргарет Уиллес (1938, 1961), Е.Р. Торренса (E.P. Torrence, 1985), которые дают богатое представление о развитии и обучении талантов в США. Так, Полом Уитти были получены результаты об относительной независимости уровня достижений учеников от педагогического вмешательства, а Лета С. Холлингвоут показала необходимость оказания одаренным детям психологической помощи. Одной из первых работ, познакомивших отечественную педагогику с зарубежным опытом по одаренности, была статья М.С. Бернштейна (1961). В 1996 году Ю.И. Кузнецова обобщила опыт изучения и обучения одаренных детей в XX веке в Америке [6].

Как показывает анализ, проблема в основном развивалась в направлении

уточнения содержания образования и поиска форм обучения актуально одаренных детей [15], а также идентификации одаренности [14; 20].

В результате, к настоящему времени на фоне развитого практического изучения актуальной одаренности [2; 11; 15; 20] плохо развиты подходы к формированию одаренного ребенка.

Рассматривая проблему с точки зрения потенциальной одаренности, можно выделить четыре направления исследований.

Первое направление связано с развитием экспериментальной психологии одаренности в рамках ассоциативной психологии (А. Бэн, В. Вундт, Д. Миль, Г. Спенсер, Т. Циген и др.). Итогом становления этого направления было появление психологического анализа и методов, и как следствие – возможность измерять психологические характеристики индивида. Известны выдающиеся работы отечественного психолога Г.И. Россолимо (1910), создавшего систему диагностики детей и взрослых и определившего первые уровни детской одаренности.

Второе направление развивалось параллельно ассоциативной психологии и получило мощное развитие, результатом которого явилось появление моделей структуры одаренности. Оно рассматривало одаренность не как механическое соединение отдельных психических функций, а как интегративную личностную характеристику с появлением нового качества – одаренности. Становление интегративного подхода выразилось в двустороннем осмыслении интегративности психических свойств.

С одной стороны, это касалось интеграции интеллекта и креативности (Л.Термен). В этом отношении большой вклад в практическую науку и развитие концепций одаренности внесли исследования американской психологической школы, исследовавшей проблемы продуктивного мышления (Дж. Гилфорд, 1965; П.Торренс и др.). Это было шагом вперед, так как вплоть до середины XX века одаренность исключительно определяли по тестам интеллекта (IQ). В настоящее время данное направление существует: его поддерживают большинство отечественных исследователей и американский психолог Г.Айзенк) [цит по: 14].

С другой стороны, интегративность включала интеллект и способность к адаптации личности (Э. Клапаред и В. Штерн). Однако постепенная абсолютизация умственной (интеллектуальной) одаренности, отделение ее от эмоциональных и волевых свойств индивида, затормозили развитие интегративного представления одаренности, включающей в себя не только интеллектуальные и творческие способности, но и свойства личности.

Кульминационным итогом интегративного направления явилось появление трехкольцевой модели Дж. Рензулли (1977), в которой учитывались интеллект и способности выше среднего, творческость и мотивация. Эту модель можно считать «материнской»: ее признало большинство авторов, она стала ядром всех моделей, появившихся позже (П.Торренс, 1985 и др.). Впоследствии модель была усилена введением в структуру Я–концепции индивида (J.F Feldhusen, 1977) и до сих пор уточняется за счет расширения влияния социальной среды (модели Ф.Монкса, А Танненбаума и т.д.).

В модели Дж.Рензулли (впервые) четко выделяется аспект потенциальной

одаренности. Ребенок мог быть включен в обучающую программу, если обладал хотя бы одним высоким показателем из указанных трех, так как автор считал, что остальные можно развить.

Проблема потенциальной одаренности напрямую связана с формированием общих и специальных способностей (В. Штерн, Э. Спирмен, Л. Терстоун, И. Торндайк, И. Хаген, Р. Вернон). Признание множественности интеллекта, по крайней мере, семи видов интеллекта (Х. Гарднер) [11; 14], позволило сформировать представление о специальных видах одаренности Существует мнение, что не может быть общей одаренности, что каждый индивид имеет только одну более значимую для него специальную одаренность (Л.С. Выготский). Однако множество примеров свидетельствуют о том, что одаренность имеет множественный характер, а одаренный человек имеет высокие общие способности [13]. Общая способность – это работа целостной психики как оперирование знаниями (приобретение, применение, преобразование) [12]. Кроме того, общая одаренность, по крайней мере, до 12 лет, действительно существует, так как к этому возрасту происходит становление общих способностей [11].

Таким образом, основным отправным механизмом актуализации потенциальной одаренности является становление общих способностей, где интеллект есть некоторая общая способность приспособления к новым жизненным условиям, а обучаемость соответствует общей творческой способности [12].

В настоящее время сделано движение по направлению к потенциальной одаренности. Представление общей одаренности как интеллектуально–творческого потенциала личности (Дж.Рензулли, А.М.Матюшкин, К.Хеллер), предполагает возможность актуализации потенциальной одаренности. Данное обстоятельство дает возможность начать переход к формированию интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка в массовой школе (А.И.Савенков) [14]. С точки зрения В.Н. Дружинина, у ребенка существует потенциал общих способностей, в том числе и творческих [5].

Третье направление связано с разрешением главного вопроса, волнующего и до сих пор исследователей и особенно педагогов, – соотношение генотипического и средового влияния на одаренность. Вычисления коэффициента интеллекта (IQ) очень долго проводились на заданиях конвергентного типа (Дж. Равен, Л. Пенроуз, Р Амтхауэр, Л. Термен, В. Штерн и др.). Оказалось, что вопреки ожиданиям ученых, коэффициент интеллекта изменятся с возрастом и не служит надежным прогностическим признаком одаренности. В 40-е годы канадец Д.Хебб вводит понятия «генотипический» и «фенотипический» интеллект, при этом он придает наследственным факторам основное значение. До сих пор соотношение генотипического и средового, постоянно уточняются, причем сдвиг происходит в сторону возрастающего влияния социума [14]. Данное направление, пожалуй, окончательно утверждает потенциальную одаренность и перспективы возможностей воспитания и обучения. В 80–90 гг. многофакторных моделей, которые учитывали в структуре одаренности также влияние внешних условий микросреды – семья, школы и др. (Ф. Монкс), пятифакторная модель (J.A. Tannenbaum). А в модели. К. Хеллера (1991, 1998) уже прослеживаются конкретные педагогические задачи.

В настоящее время некоторые исследователи пытаются развести интел-

лект и креативность (В.Н. Дружинин, М. Воллах, Н.. Коган). Поэтому возникло четвертое направление, которое наиболее близко подходит к проблемам потенциальной одаренности, поскольку с выделением ведущего компонента облегчается практическое решение задачи (Дж.Гилфорд, П.Торренс, А.М. Матюшкин). Появление «Рабочей концепции» в России, носящей предварительный характер, позволяет исследователям, перейти к согласованным действиям по формированию одаренности через креативность. По этой концепции считается, что одаренность и творческая одаренность – синонимы [13].

Сообразно научным достижениям изменяется и взгляд педагогов на проблему поиска потенциально одаренных детей. Наибольший интерес для них представляют модели, в которых отражены основные рычаги формирования одаренности в школе. В настоящее время это направление развивается на новом витке спирали, когда учитываются генотипические свойства интеллекта и влияние социума, в том числе семьи, обучения и воспитания. Установление качественных отличий одаренного ребенка позволило ввести новую стратегию содержания образования – стратегию «обогащения» (Дж. Рензулли, А.И. Савенков).

За последние годы количество научных работ по одаренности растет по экспоненциальному закону. Учеными рассматриваются возможности обучения одаренных детей по способностям, акселерации, совместному обучению. В 80-х годах было опубликовано более 770 исследований дифференциального обучения по способностям, 312 работ по акселерации и более 300 работ по совместному обучению [21]. Наибольший интерес для них представляют модели, в которых отражены основные рычаги формирования одаренности в школе. Такой моделью является модель немецкого исследователя К.Хеллера (1991, 1998) [18]. В Московских школах, совместно с К Хеллером и по его программе, проводилась широкомасштабная диагностика детей (Е.И. Щебланова и др., 1994, 1996, 1998, 1999) [20].

Создание отечественных авторских программ – Л.А Венгера, 1994; Н.Б..Шумаковой, 1996; В.С. Юркевич, 1996; А.И. Савенковой, 2000; О.М. Бусыгиной, 2001 [2; 14: 18] – облегчило переход к практической работе с актуально одаренными детьми в школах. Неоценимый вклад в понимание возрастной одаренности внесли Н.С.Лейтес [11], М.А.Холодная и Ю.З.Гильбух [14], описавшие разные виды детской одаренности и признаки умственно одаренного ребенка.

Если вопрос с актуальной одаренностью в общих чертах решен, то с потенциальной одаренностью имеются проблемы. Существуют причины, затрудняющие практическое решение проблемы потенциальной одаренности в массовой школе.

Во-первых, несмотря на создание рабочей концепции, школа ориентируется преимущественно на интеллектуально одаренных детей – другие социально значимые виды одаренности пока мало признаются в школе.

Во-вторых, известные концепции относятся к актуальной одаренности, поэтому все основные силы педагогической практики были направлены именно в этом направлении, о чем свидетельствуют данные анализа содержания образования для одаренных детей и формы их обучения [15]. Известные же педаго-

гические рекомендации и технологии обучения и воспитания обычных детей сделаны без акцентуации особенностей интеллектуально–творческого потенциала личности потенциально одаренного ребенка.

Однако признание одаренности как динамической интегративной характеристики (Дж. Рензулли, А.М. Матюшкин, К. Хеллер) позволяет надеяться на скорое практическое осуществлению формирования человеческого ресурса.

Стоит особо поговорить о проблеме актуализации потенциальной одаренности. Анализ литературы по одаренности показывает, что развитие креативности в структуре одаренности представляет собой одну из центральных магистралей теории и развития личности. Именно творческость является тем центральным звеном, вокруг которого формируются черты одаренной личности и на которое нужно воздействовать [13; 19]. Тем не менее, существуют противоречие между теоретическими представлениями психологии одаренности и практикой обучения и развития потенциально одаренных детей в массовой школе.

Почти все концепции одаренности на практике ориентированы на когнитивное развитие ребенка. Авторские программы традиционно учитывают развитие умственных способностей, физическое развитие и социальную компетенцию [2; 14]. Обращает на себя факт отсутствия во многих концепциях личностных свойств (Дж. Гилфорда, Дж. Рензулли, Б.С.Блума) и др. Учет личностной сферы не простирается дальше «Я–концепции». Попытка соединить воедино когнитивные и личностные факторы прослеживается только в «когнитивно-аффективной» модели Д. Уильямса и в Иллинойской модели [21]. У А.И. Савенкова имеется перечисление характеристик аффективной сферы, но программы их развития нет [14].

Установление в головном мозге человека двух систем памяти – «одна для обычных событий, а другая – для эмоционально заряженных» [22, с.21] свидетельствует о правомерности подхода к проблеме актуализации потенциальной одаренности через эмоции. По данным экспериментов Е.Л. Яковлевой, эмоциональные состояния и реакции ребенка при принятии и поддержке их взрослыми выступают в качестве механизма его личностного и творческого развития [21].

По-видимому, близко примыкает к вопросу развития креативности и проблема эстетического развития ребенка, отсутствующая в моделях структуры общей одаренности. Только косвенно можно судить о значении эстетического в этом феномене, исходя из содержания официальных концепций одаренности США (1972) и «Рабочей концепции одаренности» в России (1998), из которых следует, что продукт одаренного человека должен удовлетворять эстетическим канонам. Таким образом, не преодолено ограничение теоретических концепций: все они остаются в рамках одной и той же парадигмы: творческость отождествляется с продуктивностью, оценивается по продукту.

Как видно, предполагается, что с эстетическим развитием одаренного ребенка все в порядке. Однако, как быть, если одаренность не выявлена и, какова роль эстетического воспитания в становлении одаренности? Можно предположить, что эстетическое развитие ребенка также имеет свои сенситивные периоды. Как показывают статистические оценки эстетического развития детей младшего школьного возраста, основная масса их находится на среднем и низ-

ком уровнях, повышение же уровня возможно лишь в результате специально разработанной системы занятий развивающего обучения [3]. По-видимому, просчеты в эстетическом воспитании, о которых пишется в «Концепции современного эстетического воспитания» (1998) [16], имеют самое непосредственное отношение к воспитанию потенциально одаренных детей. Известно, что воспитание эстетического чувства связано с процессом творчества и невозможно без участия эмоциональной сферы ребенка. Е.Л..Яковлева полагает, что механизм развития творческого потенциала (одаренности) через эмоции универсален, и что он работает во всех возрастах [21].

Становление креативности ребенка посредством развития его эмоциональной сферы в полной мере не учитывается, хотя правомочность такого подхода обусловлена исследованиями отечественной психологии, раскрывшими закономерности психического и личностного развития индивида (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В Давыдов, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Л.И. Божович, А.Г. Асмолов, А.Е. Ольшанникова, А.М. Матюшкин и др.) [21].

Об единстве креативности и эмоций у младших школьниках пишут многие авторы – Г.И.Щукина, А.Я.Небыкин, Н.В.Кочелаева; особенность состоит в трансформации когнитивного содержания учебного материала в эмоциональное Для педагогической практики эта задача не нова, однако она не получила своего закрепления как обязательная педагогическая технология. Е.Л. Яковлевой получено подтверждение того, что путь к творчеству школьника любого возраста (1 – 10 классы) лежит через осознание им своего эмоционального состояния [21], т.е. через «эмоциональный интеллект» по Големану (Goleman D, 1995) [22].

Основной путь развития творческого потенциала связан с осуществлением целенаправленного преобразования интеллектуальных проблем ребенка в эмоциональные. Одним из способов этого пути является эвристический подход к обучению [19]. По-видимому, именно в этом русле лежит актуализация потенциальной одаренности ребенка и повышение его эстетического сознания.

Таким образом, развитие общей одаренности (интеллектуально–творческого потенциала личности ребенка) является тем путем, по которому придется работать массовой школе. Представление потенциала по уровням сформированности в умственной, познавательной, творческой и личностной сферах в динамике помогут распознать дисинхронию потенциально одаренного ребенка и провести соответствующую коррекцию.

В последнее время появились критические статьи специалистов относительно детской одаренности. Так, Д.Г. Фелдман (2002) сделал заключение, что ученые не правильно понимают природу детства и природу творчества, что работа ребенка является мастерством, но не вдохновением, и что дети не могут быть креативными [17]. А. Кулемзина (2002) пишет о существовании трех мифов про одаренность. Она считает, что детская одаренность не всегда проявляет себя в творчестве, одаренность не нужно развивать, а современное школьное образование не знает, как работать с одаренными детьми [7].

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что проблема детской одаренности не решена, и что не имеется четких путей ее изучения. Пока же

существуют пожелания учителям массовой школы изучать теорию одаренности и искать свои подходы для практических задач школы [10].

Остаются не выясненными по крайней мере два вопроса феномена детской одаренности. Первый: сомнительно, что всех детей можно считать одаренными, как это утверждают некоторые авторы, сводя на нет наследственные способности. Второй вопрос: можно ли признаки одаренности, проявившиеся у ребенка в сензитивные периоды, закрепить выше предложенными способами

Таким образом, «одаренный ребенок» – это отдельная проблема, имеющая к потенциальной одаренности отношение только в том случае, если свойство одаренности заложено в генотипе.

Резюме

У статті поданий аналіз розвитку проблеми обдарованості у світовій науці. Для актуалізації потенційної обдарованості пропонуємо вікову обдарованість («дитячу обдарованість») подавати як різнорівневу систему потенціалу.

Summary

In this article the analysis of the gift problem development in the world studies experience is given. To actualize the potential age talent («children gift») is proposed to be represented as multilevel system of potential.

Литература:

1. Ахонтов А. Откуда что берется? // Московский комсомолец. – 2001.– 23–29 декабря.
2. Бусыгина О.М. Образовательная программа для социальных педагогов: Школа Космонавтики. Новости Х1 конференция «Космос и одаренность».– Красноярск: Материалы…http:shk.h1.ru /Internet/ News/ Conference/ Reports/ Busygina. – 2001.
3. Вахнянская И.Л. Учебная деятельность сквозь призму двух парадигм // Мир психологии. – 1996. - № 1.
4. Государственная национальная программа «Образование. Украина XXI века». – К.: Радуга, 1994. – 62 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М., 1995
6. Кузнецова Ю.И. Изучение и обучение одаренных детей в Американской педагогической психологии XX века / Дис. … канд психол. наук. – Н.Новгород, 1996
7. Кулемзина А. Три мифа про детскую одаренность //Одаренный ребенок. – 2002. – № 4. – С. 6.
8. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. – М., 1993.
9. Махмутов М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 91 – 100.
10. Попова Л.В., Бабаева Ю.Д. Основные представления об одаренных //Поколение ru.: Проблемы одаренных.–http//parent.fio.ru/news.php?n = 1001.
11. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса и др. – М, 1978.
12.Психология одаренности: от теории к практике /Под ред. Д.В. Ушакова. – М., 2000).
13. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В.Д. Шадрикова, Д.Б Богоявленской, М.А. Холодной и др. – М., 1998.
14. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М., 2000.
15. Савенков А.И. Дифференциация обучения и одаренные дети // Психологическое образование. – 2000. – № 1. – С. 54–68.
16. Современные концепции эстетического воспитания / Под ред. Н.И. Киященко.– М: ИФ РАН, 1998. – 313 с.
17 Фелдман Д.Г. Почему дети не могут быть креативными? // Одаренный ребенок. – 2002.– № 5. – С. 19.
18. Хеллер К., Щебланова Е.И. и др. Лонгитюдные исследования одаренности // Вопр. психол.- 1991. - № 2;. Хеллер К. Диагностика и развитие одаренности детей и подростков /; Современные концепции одаренности и творчества. – М., 1998.
19. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения. Из серии «Педагогическая мастерская» – М.: Владос, 2000.
20.Щебланова Е.И. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей одаренности у

младших школьников // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 141 (также: Вопросы психологии, 1996, 1999).
21. Яковлева Е. А. Психология развития творческого потенциала школьников /Дис. … д-ра психол. наук. – М., 1997.
22. Goleman D. Emotional Intelligence. – Banton Book, 1995.

Подано до редакції 15.03.03

УДК 37.013

О ПРОГНОЗИРОВАНИИ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кучеренко Светлана Валерьевна,
преподаватель,
Кузьмина Рузольда Ивановна,
доктор биологических наук, профессор
Крымский государственный гуманитарный институт

«Если мы говорим теперь, что наше спасение в разработке природных богатств, которые залегают в недрах земли, морских и речных водах и т. д., то как можно проходить мимо и не заняться, прежде всего, разработкой тех природных богатств, которыми являются одаренные дети..!»
Дружинин Н. [3, с.38]

На данном этапе развития Украины – становления ее государственности – необходимы одаренные люди, способные творчески подходить к решению любой жизненно важной проблемы. Именно поэтому проблема формирования одаренной личности приобретает особую социальную значимость и поддерживается государством.

Целью настоящего исследования явилось рассмотрение возможности установления потенциальной одаренности детей младшего школьного возраста на основе их способности к образному восприятию действительности. Эта проблема является не изученной.

В самом общем виде одаренность определялась как повышенный уровень развития одной или нескольких способностей человека, на основе которых появляется возможность достигать высоких результатов в социально значимых видах деятельности. Это определение, а также анализ теоретического состояния проблемы, показывают, что одаренность рассматривали как уже проявившее себя свойство психики [15]. Однако применительно к ребенку дошкольного и младшего школьного возраста такое определение не подходит.

Данное обстоятельство обусловлено тем фактом, что одаренность детей в силу возрастного характера относительна. Именно поэтому существует такое понятие как «детская одаренность». Феномен детской одаренности признается психологами и педагогами, работающими по данной проблеме [17; 19; 16]. На практике оказывается, что невозможно предсказать какой ребенок будет одаренным в дальнейшем, а какой обычным. Хорошо известны факты, когда в детстве одаренный ребенок потом ничем себя не проявил, и наоборот, ребенок, с «проблемами» в школе, становится гением (например, А.Эйнштейн).

Как показывают оценки специалистов, каждый ребенок имеет возрастной потенциал в виде задатков, образно говоря, – природный «дар», однако в рам-

ках своего генотипа. И хотя влияние среды на задатки огромно, конечный предел определяют все–таки возможности генотипа [19].

Известный психолог Н.С.Лейтес указывает на существование больших трудностей прогноза появления одаренности [15]. Очень часто педагоги принимают возрастную одаренность за актуальную и проходят мимо потенциально одаренных детей, скрытая одаренность которых объясняется диссинхронией развития [15; 19].

Анализ проблемы показывает, что нельзя отождествлять возрастной потенциал, присущий всем детям, с потенциальной одаренностью, которая может действительно состояться только у отдельных детей, и о которой говорят автор известной модели одаренности Дж.Рензулли, авторы американской (1972) и отечественной («Рабочая концепция одаренности», 1998) концепций одаренности [6; 15; 19].

Тем не менее, известный педагог А.И.Савенков считает, что детскую одаренность условно можно считать потенциальной, так как не существует достоверного прогноза одаренности [6; 19].

Признать такой подход правомочным позволяют высказывания советских психологов. Так, Л.С.Выготский и А.В.Петровский писали о «возможностях» ребенка, что, можно перевести как «потенциал»; С.Л.Рубинштейн указывал на «не состоявшуюся индивидуальность». Н.С.Лейтес указывал, что пора детства – это пора больших возможностей ребенка [15]. По утверждению А. В. Петровского, говоря о способностях, исследователь оперирует такими философскими категориями, как «возможность» и «действительность»: подобно тому, как брошенное в почву зерно лишь возможность по отношению к колосу, который может вырасти из этого зерна при условии, что структура, состав, влажность почвы, погода и т. д. окажутся благоприятными, способности человека – лишь возможность для приобретения знаний, умений и навыков [22, с.65 - 68].

В настоящее время внимание психологов и педагогов направлено на раскрытие и увеличение интеллектуально–творческого потенциала личности каждого ребенка (общая одаренность) [17; 19; 23]. А это означает, что теоретически индивидуальный потенциал природного дара (у каждого ребенка он генетически предопределен), можно развить до максимально возможного предела, естественно в пределах генотипа.

Хотя понятия «потенциальная одаренность» и «детская одаренность» теоретически необходимо дифференцировать, подход к каждому ребенку как потенциально одаренному социально оправдан, так как реализация потенциала каждого ребенка имеет для общества не меньшее значение, чем поиск потенциально одаренного человека.

Однако учителям массовой школы первой ступени следует придерживаться правильной терминологии. Во-первых, следует заменить понятие «одаренность» на понятие «ребенок с признаками одаренности», как это советует «Рабочая концепция» [16]. Не признавая условности детской одаренности, педагоги зачастую возрастную одаренность возводят в ранг актуальной одаренности, что в дальнейшем плохо сказывается на личностном развитии детей с признаками одаренности. Дети со слабой нервной системой, воспитанные в «ореоле славы», в дальнейшем не «вписываются» в социум и переживают несо-

стоявшиеся надежды как трагедию.

Во-вторых, несмотря на свою противоречивость, для удобства следует ввести в научный оборот понятие «потенциальная одаренность», которую упорно не хотят признавать в школе, поскольку к потенциально одаренным детям относятся часто «трудные» дети.

Однако с научной точки зрения остается неясным, как различать потенциальную одаренность и возрастной потенциал ребенка.

Настоящая работа посвящена актуальной проблеме детской одаренности. Новизна исследований состоит в поиске механизма прогноза потенциально одаренных детей в начальной школе.

Возрастной характер одаренности детей объясняется непрерывным прохождением сенситивных периодов развития различных психических функций ребенка [9; 12]. В младшем школьном возрасте снижение одаренных детей можно объяснить следующими обстоятельствами:

Во–первых, известно, что младший школьный возраст считается кризисным, зависящим от смены условий воспитания и обучения, что, прежде всего, сказывается на нестойкости мотивации.

Во–вторых, на младший школьный возраст приходится сензитивный период развития левого полушария головного мозга и становления конвергентного мышления ребенка. Развитие же правого полушария отступает на второй план [1].

Хотя и считается, что «правополушарность» это прерогатива художников, стоит усомниться, что в других видах творчества, не связанных с искусством, она не важна. Известно, что любой творческий продукт должен удовлетворять высшим эстетическим требованиям. По данным Яковлевой Е.Л., эстетическое развитие человека наблюдается только при гармоничном развитии обоих полушарий мозга [24]. Возможно, это одна из причин «потери» одаренного ребенка в начальной школе.

В истории исследований категории детской одаренности сложились 4 основных концепции, на основе которых строились соответствующие методики работы с одаренными детьми [6, с.38-42]: развитие когнитивных процессов, общего интеллекта, дифференциальных отличий, творческого потенциала (креативности).

В настоящей работе за основу принимается «Рабочая концепция одаренности» [17], которая акцентирует внимание на динамичном, возможно возрастном характере детской одаренности, сохраняя существенные признаки одаренности определения Б.М. Теплова

Существует убежденность исследователей, что в детском возрасте в первую очередь надо формировать общие способности, на основании которых в дальнейшем будет сформирована специальная одаренность [5;15; 19].

Однако формирование общих способностей является необходимым условием, но недостаточным. Без развитой личностной сферы ребенок будет способным, но не одаренным (способность превосходить своих сверстников по достижениям в одной или разных видах деятельности). По Н.С.Лейтесу, «одаренность – нормальное развитие человеческой личности и ее возможностей» [9; 15].

Большое значение в становлении личностных характеристик ребенка играет креативность. На креативность как комплексную характеристику личности указывают в своих работах Н.А.Бернштейн, А.Я.Пономарев, А.В.Брушлинский, К.Е.Роджерс и др.

У А.М.Матюшкина универсальным механизмом развития ребенка является творчество [19]. Однако он не отождествляет детское творчество с продуктом, а также считает, что центральным личностным образованием является креативность. Результаты последних исследований, выполненных под руководством А.М.Матюшкина, подтверждают данное положение. Так, Е.В.Алфеева установила, что к 7 годам у детей с высокой креативностью уже сформированы важнейшие базовые характеристики личности, а с низким уровнем креативности развитие личностных характеристик находится на среднем и низком уровнях [2].

По-видимому, увеличение общей одаренности ребенка в начальной школе можно осуществить только при соблюдении интегрирования интеллектуальной и личностной сферы посредством развития креативности. П.Торренс, автор генетического подхода к креативности, определяет ее как способность к беглости, гибкости, оригинальности мышления. Представитель гуманистической психологии Э.Фромм к креативности относит способность удивляться, умение находить решения в нестандартных ситуациях [19].

Следовательно, главное звено одаренности – творческие возможности или креативность, проявляющаяся в мышлении, чувствах, общении, отдельных способностях, продуктах деятельности, процессе их создания.

Одним из механизмов развития креативности является развитие художественного восприятия [11;12]. Неповторимость личностного опыта позволяет выделить его в отдельный вид и рассматривать в русле феноменологической психологии – так же как восприятия пространства, движения и времени. Художественное восприятие характеризуется избирательным отношением человека к окружающим предметам, которое обусловлено значением этих предметов для него [22, с. 128]. Исследователи художественного восприятия подчеркивают своеобразие восприятия окружающего мира художниками, а именно: целостность, образность, эмоциональность, а также снятие привычно–схематических представлений и независимость от житейского взора [1; 10; 11].

В процессе художественного восприятия осваивается личностный смысл предметов, который по утверждению. А. Н. Леонтьева, связывает объекты реальности с мотивами личности. «Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания». В работе «Образ мира» А. Н. Леонтьев пишет, что человек на самом деле видит предмет через его предметное значение, а не через сенсорную данность [18], т.е. художественное восприятие проявляется в личном переживании окружающей действительности.

В своем труде «Воображение и творчество в детском возрасте» Л.С.Выготский отмечает, что художественное восприятие отличается познанием эстетического содержания в предметах и явлениях действительности и связано с представлениями о красоте конкретного объекта.

Исследуя механизм этого явления, С. Л. Рубинштейн (1955, 1958) подчеркивал, что человек, решая ту или иную задачу, рассматривает один и тот же

объект в разных ракурсах, связях, отношениях, как бы «вычерпывает» из объекта разное содержание [18, с. 45].

Таким образом, в зависимости от задачи, поставленной перед детьми в ходе восприятия объектов окружающего мира, меняется характер восприятия. Развитию художественного восприятия способствует постановка эмоционально насыщенных и художественных задач.

Обычно художественное восприятие изучают на примерах изобразительного искусства [11].

Однако искусство гораздо дальше от учащегося 3 класса, чем природа и человек. Поэтому имеет смысл воспитывать у младших школьников художественное восприятие действительности.

Рассматривая возможности художественного восприятия действительности у детей дошкольного возраста, 3 и 8 класса, Адаскина показала, что с возрастом оно затухает и у 8-классников уже не обнаруживается. В данной работе предполагается, одаренные дети должны иметь гармоничное развитие обоих полушарий головного мозга и сохранить высокий уровень образного восприятия действительности.

Каким образом связано художественное восприятие действительности с творческой одаренностью?

По мнению П.В. Симонова, П. М. Ершова и Ю. П. Вяземского: «Обнаружение красоты… – явление вторичное по отношению к творческим способностям человека», то есть художественным восприятием обладает человек с творческими способностями. Авторы доказывают эту мысль, ссылаясь на наблюдение: человек нетворческий остается глухим к красоте окружающего мира. К тому же, для восприятия красоты человек должен быть наделен достаточно сильными потребностями в познании, вооруженности (компетентности) и экономии сил [21, с.342 – 350].

Рассмотрим, какие потребности лежат в основе художественного восприятия действительности и творческой одаренности. П. В. Симонов, П. М. Ершов и Ю. П. Вяземский полагают, что в основе эстетического видения мира находятся такие потребности как потребность в познании, тяга к новому, еще неизвестному. Эта потребность может быть удовлетворена двумя путями – получением информации из окружающей среды, или с помощью рекомбинации следов ранее полученных впечатлений, т. е. с помощью творчества. Следовательно, творчество формирует новое знание о мире, так же, как и художественное восприятие, удовлетворяет познавательную потребность.

Связь художественного восприятия и творческой одаренности заключается в том, что «способность к восприятию красоты» является необходимым инструментом творчества [21, с.342 – 350].

Интересно мнение Р. Арнхейма в решении вопроса о соотношении творчества и восприятия: он отказался от понимания восприятия как «поставщика» образов для работы воображения. Он показал, что активность воображения начинается уже на этапе восприятия. Реальный физический предмет не диктует однозначно образ, в котором он представлен человеку. Этот образ может варьироваться и трансформироваться в зависимости от индивидуальности субъекта, в том числе от его способности к воображению [1, с. 27 – 29].

Подводя итоги, можно сказать, что при художественном восприятии действительности воображение тесно переплетается с восприятием, которое в свою очередь не является простой фиксацией сенсорных впечатлений. Художественное восприятие проявляет себя в специфических формах, например: метафорическое видение (т.е. видение одного явления сквозь призму другого), и, соответственно, использование метафор в речи при описании предметов и явлений; создание ассоциативных образов. Поскольку процесс воображения начинает проявлять себя уже на этапе восприятия, отталкивается от реальных чувственных впечатлений и преобразует их, выстраивая ассоциативные ряды и увеличивая во много раз число связей, то в данном понимании творчество и восприятие практически неразделимы и очень тесно взаимосвязаны.

На основании вышеизложенных теоретических положений в течение 4 недель проходил эксперимент по развитию способности к творчеству через формирование художественного восприятия действительности в учеников 3 класса СОШ № 9 г. Ялты.

Диагностику художественного восприятия проводили с помощью методики «Опиши предмет» З. Н. Новлянской [1]. В качестве стимульного материала были взяты сосновая шишка и ерш для мытья посуды в констатирующем эксперименте; перо большой птицы и отвертка – в контрольной эксперименте. Творческую одаренность определяли по Дж. Рензулли (в адаптации Л.В.Поповой) [16]. На основании указанных методик дети были ранжированы по художественному восприятию и творческой одаренности.

Формирующий эксперимент заключался в развитии художественного восприятия у детей с помощью специально подобранных мероприятий:

- тематических классных часов, на которых проводились специально организованные наблюдения и составлялись различные описания бытовых предметов (сказка, рассказ, досье, характеристика). Например, «Сказка о лампочке», «Археологические раскопки», «Земля и Вселенная»;
- тематических дней («Знаменательные даты недели»), например, 31.03. – День рождения К. И. Чуковского, 2.04. – День детской книги, 7.04. – День геолога: «Сад камней», 8. 04. – Классная ярмарка (продаем ненужные вещи), 23.04. – День подарков (день именинника); творческих игр;
- работы над загадками на уроках русского и украинского языков и чтения;
- анализа художественных описаний природы и предметов в различных произведениях; художественной деятельности с применением природного и бросового материала, напр., «Берег цветного моря»– композиция из гальки и пластилина на картоне;
- индивидуальной работы с детьми по формированию художественного восприятия в соответствии с интересами и личностными особенностями детей.

Проанализировав результаты эксперимента, был сделан вывод, что с помощью вышеназванных мероприятий можно эффективно формировать и развивать художественное восприятие. Из таблицы 1 видно, что у детей экспериментальной группы изменилось соотношение типов описания по методике З.Н. Новлянской, чего не наблюдалось в контрольной группе.

Таблица 1

Результаты применения методики «Опиши предмет»
в констатирующем и контрольном экспериментах

	Типы описаний	Констатирующий эксперимент Контрольный эксперимент							
		Шишка		Ерш		Перо		Отвертка	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
		Экспериментальная группа							
1	Безоценочно-описательные	3	9,4	17	58,6	1	2,7	14	38,9
2	Эмоционально-оценочные	21	65,6	8	27,6	21	56,8	17	47,2
3	Образные	8	25	4	13,8	15	40,5	5	13,9
		Контрольная группа							
	Типы описаний	Шишка		Ерш		Перо		Отвертка	
		Количество	%	Кол-во	%	Количество	%	Кол-во	%
1	Безоценочно-описательные	1	12	30	21	46,7	31,3	19	63,3
2	Эмоциональн оценочные	21	20	50	19	42,2	56,3	10	33,3
3	Образные	15	8	20	5	11,1	12,4	1	3,3

После формирования увеличилось количество образных и эмоционально–оценочных описаний. Количественная обработка данных подтвердила достоверность роста показателей художественного восприятия детей экспериментальной группы (коэффициент по Стьюденту равен 2,3 при P = 0,05).

Качественный анализ соотношения между художественным восприятием и творческой одаренностью показывает, что дети, обладающие художественным восприятием действительности, находятся не ниже среднего уровня творческой одаренности (рис.1).

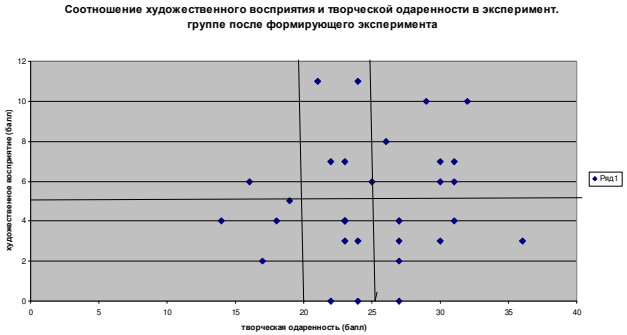
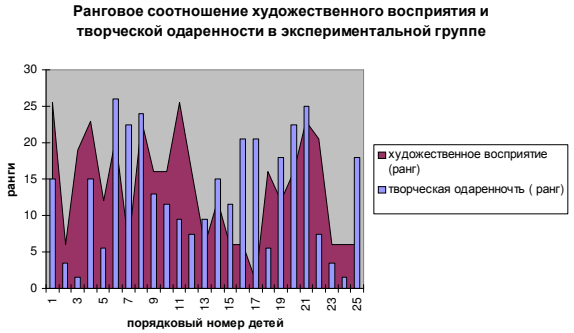


Рис.1. Распределение детей по показателям творческой одаренности и художественному восприятию действительности.

На рис. 2 и 3 отражены соотношения сформированности творческой одаренности и художественного восприятия действительности



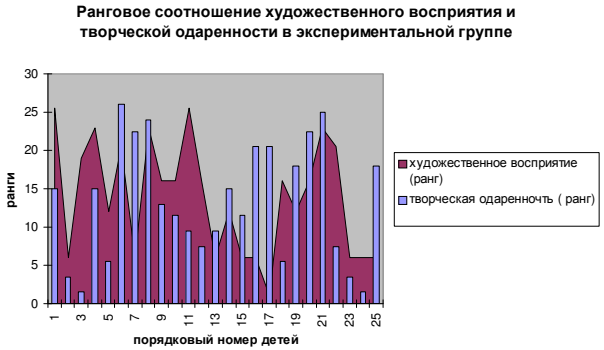


Рис.2 . Художественное восприятие действительности на фоне творческой одаренности в экспериментальной группе в констатирующем эксперименте

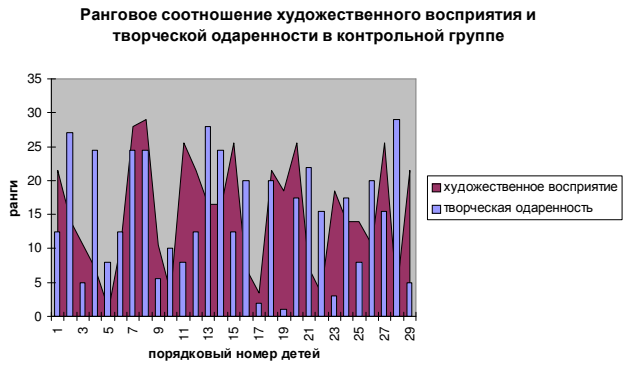


Рис.3 Художественное восприятие действительности на фоне творческой одаренности в контрольной группе в констатирующем эксперименте

Из рис. 2 и 3 видно, что на «поле» креативности имеются «впадины», которые соответствуют более высокой творческой одаренности. «Впадины» художественного восприятия не всегда совпадают с высоким потенциалом креативности ребенка. Основное количество детей имеет средние данные по одаренности, многие из них характеризуются низким показателем (высокий ранг) художественного восприятия.

Таким образом, на основании эксперимента можно предположить:

1. Дети 3 класса с высокими значениями художественного восприятия и творческой одаренности (низкие ранги) являются потенциально одаренными. К таким детям относятся № 3,5,17 в контрольной группе и № 2, 23, 24 в экспериментальной группе, от всего количества детей – 10,7 %..

2. Дети с высокими показателями по общей одаренности, но низкими данными художественного восприятия (например, № 16,17, 26 экспериментальной группы и № 22 контрольной группы) не являются потенциально одаренными, и их одаренность можно считать возрастной.

Правильность вывода будет проверена в лонгитюдном эксперименте.

Резюме

Стаття висвітлює питання дитячої і потенційної обдарованості. Пропонується спосіб прогнозу потенційної обдарованості дітей молодшого шкільного віку.

Summary

The article is about kids' and potencial capacity. It's offered the forecast of junior student's potential capacity.

Литература:

1. Адаскина А. А. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности // Вопросы психологии. – 1999. – № 6.– С. 100 – 110.
2. Алфеева Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4-7 лет): Дис….канд. псих. наук. – М., 2000.
3. Белова Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. Пособие для воспитателей и родителей. – М.: МП – С. институт Флинта, 1998. – 144 с.
4. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка: Пер. з рос. – К.:

Віпол, 1993. – 75 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
6. Концепция одаренности// Обдарована дитина.– 2000. – № 1.– С.5 – 9, № 2. – С.2 – 6.
7. Кульчицкая О.Л. Одаренность как психологическая проблема // Практична псіхологія та соціальна работа. – 2001. – № 7.
8. Кульчицкая Е. И. Одаренность как психологическая проблема //Практична психологія та соціальна робота– 2001, – № 7, С. 28 –29, № 8, С.14 – 15.
9. Лейтес Н.С. Способность и одаренность в детские годы. – М., 1984.
10.Лук А. Н. Эмоции и чувства. – М.: Знание, 1972. – 80 с.
11.Мелик–Пашаев А.А. Из опыта изучения эстетического отношения к действительности // Вопросы психологии. – 1990. – № 5.
12.Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС , 2000. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
13.Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ. Ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
14. Панов В. И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 3 – 44.
15.Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
16.Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д. В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 80 с.
17.Рабочая концепция одаренности / Под ред. В.Д.Шадрикова, Д.Б. Богоявленской, Холодной и др. – М., 1998.
18.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
19.Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
20.Савенков А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.
21.Симонов П. В. и др. Происхождение духовности / П. В. Симонов, П. М. Ершов, Ю. П. Вяземский. – М.: Наука, 1989. – 352 с.
22.Хрестоматия по психологии / Сост. В. В. Мироненко / Под ред. А. В. Петровского. –2-е изд., перераб. и доп.. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.
23.Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
24.Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала школьника // Вопросы психологии. – 1996. – № 3 – С. 28–34.

Подано до редакції 23.06.03

УДК373.511(09)

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ В ІНСТИТУТІ СХОДОЗНАВСТВА І МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН «ХАРКІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ»

Лутаєва Тетяна Василівна,
доцент кафедри міжнародних відносин,
Інститут сходознавства і міжнародних відносин "Харківський колегіум"

У наш час широко відомою є гіпотеза С.Хантінгтона про можливе "зіткнення цивілізацій", що вимагає замислитися над причинами та формами відторгнення між носіями християнської, ісламської, далекосхідної цивілізації. У зв'язку з цим актуалізується значущість виховання молоді, здатної поважати ідеали та традиції представників різних культурних регіонів. Таке виховання особливо важливе при підготовці міжнародників-сходознавців.

В Інституті сходознавства і міжнародних відносин "Харківський колегіум" з 1992 р. здійснюється підготовка спеціалістів-сходознавців за спеціальностями "Міжнародні відносини" та "Міжнародні економічні

відносини” на таких відділеннях китайському, японському, арабському, іранському, турецькому, індонезійському, іврит.

Третина випускників нашого закладу працює у центральному апараті МІС України та в українських посольствах за кордоном (Китай, Єгипет, Іран, Туреччина, Індонезія, Лівія, Саудівська Аравія, Йорданія). Інші – в силових структурах, банківській системі, різних міністерствах та відомствах, вузах, установах різної форми власності. Саме на них лежить обов’язок формувати позитивний імідж України на міжнародній арені, відстоювати державні інтереси як в самій країні, так і за її межами. Високі вимоги до особистості випускників зумовлюють намагання покращити організацію навчально-виховного процесу в інституті, вдосконалювати професійну майстерність викладачів.

Протягом останнього десятиріччя основи педагогічної культури були предметом дослідження цілого ряду вітчизняних вчених. Психологічні аспекти викладання у вузі, особисті засади професіограми викладачів висвітлені у виданні Галузинського В.М. та Євтуха Н.Б.[1]. Навчальний посібник “Педагогічна майстерність”, написаний під редакцією І.А.Зязюна, визначає комплекс рис особистості, що забезпечують високий рівень організації професійної діяльності педагога-майстра[6]. Нові концепції та напрями у педагогіці аналізують освітяни Нечепоренко Л.С., Подоляк Я.В., Пасинок В.Г.[5] Засоби реалізації викладачем основних принципів навчально-виховного процесу розглядалися в наукових роботах Золотухіної С.Т., Лозової В.І., Троцко Г.В.[2,4]. Однак вищеназвані ґрунтовні дослідження не визначають специфіку педагогічного пошуку у приватних вузах й не прослідкують шляхи вдосконалення педагогічної майстерності викладачів у вузах зі сходознавчим ухилом.

Метою даних матеріалів є висвітлення досвіду вдосконалення педагогічної майстерності серед професорсько-викладацького складу Інституту сходознавства і міжнародних відносин “Харківський колегіум”.

У зв’язку з метою нами були окреслені такі завдання:

1.Узагальнити сучасні вимоги щодо формування педагогічної майстерності викладача.

2.Охарактеризувати шляхи втілення рекомендацій педагогів-науковців у процесі педагогічної творчості викладачів Інституту сходознавства і міжнародних відносин “Харківський колегіум”.

Доцільно визначити, що ми розуміємо під педагогічною майстерністю. Українські освітяни розглядають педагогічну майстерність як вищу, творчу активність викладача, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання й виховання [6]. Педагоги-науковці ХНУ ім. В.Н.Каразіна конкретизують це поняття: “Під педагогічною майстерністю треба розуміти такий морально-фізичний та предметно-професійний стан, коли педагог знає та вміє будувати навчально-виховний процес на основі добровільного та взаємно-приємного співробітництва, партнерства, гармонійно поєднувати індивідуальні, групові та колективні види діяльності…” [5, с.395].

Для стимулювання педагогічного пошуку викладачів в Інституті сходознавства і міжнародних відносин “Харківський колегіум” проводяться щорічні тижневі курси педагогічної майстерності, науково-практичні

конференції, зустрічі з видатними особистостями. Завдяки повідомленням, дискусіям, обміну думками висвітлюються такі елементи педагогічних знань: історія розвитку педагогічної науки, актуальні проблеми закордонної педагогіки, методи та принципи навчання й виховання.

Під час роботи курсів були заслухані доповіді: "Організація навчально-виховного процесу в арабському халіфаті"(доц. Лутаєва Т.В.), "Учення Рерихів у контексті педагогіки педоцентризму" (доц. Білецька С.В.), "Моральне виховання в японській школі" (доц. Лутаєва Т.В.),"Утілення принципу виховуючого навчання в процесі викладання навчальних дисциплін в області китаєзнавства" (проф. Головченко Г.Т., доц. Лутаєва Т.В.), "Традиції та традиційні цінності в прислів'ях народів Сходу" (доц. Бурмака В.П.).

У ході науково-практичних конференцій "Актуальні питання сходознавства", що проводились в інституті в 2001 р. та 2002 р., зацікавили такі доповіді: "Викладання історії Сходу в Харківському Імператорському університеті" (доц. Чувпило Л.О.), "Зародження сходознавства на Слобожанщині" (ст.викл. Юрченко О.О.), " Життєвий та творчий шлях Л.І.Мечникова : сходознавця, публіциста, освітянина"(доц. ЛутаєваТ.В.)

Зазначимо, що в 2002 р. наш заклад відвідали голова духовного управління мусульман України муфтій України шейх Ахмед Тамім (має вчений ступінь вищих ісламських наук та кандидата технічних наук); представник далай-лами в Російській Федерації, доктор тибетської філософії Джампа; доктор філологічних наук, спеціаліст з етнографії тюркомовних народів, заступник голови Комітету з питань культури в Республіці Казахстан Гаркавець О.М. У процесі спілкування гості, між іншим, здійснили аналіз традиційних систем освіти в країнах арабо-мусульманського світу, Тибеті, Індії. Відомо, що високий предметно-професійний рівень визначає педагогічну культуру викладача і зумовлює потяг до самоосвіти[5;408]. З метою забезпечення доступу професорсько-викладацького складу інституту до скарбниці педагогічного досвіду бібліотека вузу придбала серію книжок "Антология гуманной педагогики" московського видавництва "Издательський Дом Шалвы Амонашвили ". Автори серії розглянули педагогічні ідеї та діяльність таких видатних вчителів Сходу, як Конфуцій, пророк Мухаммад, Махатма Ганді, Будда, Румі. Співробітники бібліотеки періодично повідомляють про нові надходження спеціальної літератури до фондів Державної науково-педагогічної бібліотеки України, де окремими розділами представлено взаємозв'язок педагогіки України з педагогічними системами Сходу, сходознавча й педагогічна спадщина українського вченого - орієнталіста Ю.Кримського.

Невід'ємною складовою педагогічної культури педагога-майстра є стимулювання самоосвіти студентів. Досвід практичної роботи, набутий нами під час викладання ряду історико-культурологічних дисциплін, показав, що ефективними формами залучення молоді до самостійної роботи є повідомлення заздалегідь підготовлених викладачем питань, перевірка анотацій до прочитаної наукової літератури, відгуків та звітів щодо вражень від музейних експозицій, театральних вистав. Наведемо приклади. Так, на першій лекції з курсу "Українська та зарубіжна культура" студенти отримують завдання – наприкінці курсу дати пояснення віршу Насіра Хорову (1004-1072):

Знай – в поэзии лучше наездников нет, чем арабы,
А Греции древней сыны
Медицину избрали ареной своей.
В чародействе индусские люди сильны,
Математика, музыка – римлян удел,
Власть Китая в искусстве рисунка тверда,
Но искусней художников свет не видал,
Чем багдадские мастера, никогда.

Надання пільг під час складання іспиту у разі задовільного виконання завдання заохочує студентів до вивчення довідкової, фахової літератури. Студенти занурюються в духовну атмосферу стародавніх часів та середніх віків, знайомляться з поетичними збірками представників арабо-мусульманського світу, бо ні підручники, ні сайти інтернету не містять готових відповідей щодо поставленої проблематики.

Самостійну роботу студентів передбачає й колективне відвідування відділу колекцій рідкісних видань та рукописів Центральної наукової бібліотеки ХНУ ім. В.Н.Каразіна. Студенти отримують нагоду на власні очі побачити пам'ятки східної писемності. Для того, щоб скласти звіт про таку екскурсію, бажано самостійно ознайомитися з деякими публікаціями А.П.Ковалівського. Саме він склав опис східних рукописів ЦНБ ХДУ. У результаті роботи над написанням звіту найбільш завзяті студенти навіть виявляють ініціативу щодо більш детального подальшого дослідження матеріалів відділу. Можливо, саме вони продовжать ті наукові розробки у галузі сходознавства, які були розпочаті нашим співвітчизником Ковалевським.

У Харківському художньому музеї фахівці в галузі мистецтвознавства проводять цікаві екскурсії для студентів нашого інституту з відвідуванням так званого запасника, де зберігаються експонати, які безпосередньо пов'язані зі Сходом. Студентам було запропоновано взяти участь у науково-дослідницькій роботі. Результати співпраці, згідно звітам тих, хто на неї погодився, задовольняли обидва боки. Завдяки нашим студентам-іраністам були перекладені на мову фарсі листи до директора Національного музею Ісламської Республіки Іран. Листи до іранських спеціалістів мали опис 17-и експонатів з колекції Харківського художнього музею та запит про вікову приналежність цих творів іранському мистецтву. На ці листи було отримано відповідь з посольства ІРІ, яка містила необхідну інформацію.

Завдяки музейним екскурсіям наші студенти усвідомили, що вивчаючи Схід більш детально, ніж вимагають навчальні дисципліни, вони мають змогу бути залученими до наукових досліджень у галузі сходознавства, пропагувати у нашій країні реальну інформацію про "екзотичні" культуру, традиції тих народів, мови яких викладаються у вузі. Таким чином, нашим студентам притаманні такі якості, як здатність під керівництвом викладача набувати знання самостійно, відчувати потребу у застосуванні знань. Саме ці якості міністр освіти і науки В.Кремень назвав критерієм освіченості на сучасному етапі.Важливим педагогічним умінням є об'єктивне оцінювання знань, умінь та навичок. Функції оцінювання: навчаюча, виховуюча, розвиваюча, контролююча.

Викладачі ВНЗ дотримуються загальнопедагогічних критеріїв та норм оцінок, ураховуючи обсяг знань, ступінь розуміння, рівень пізнавальної активності, зв'язок теоретичних знань з практикою їх застосування, стійкість знань, уміння висловлювати їх в усній формі.

Специфіка нашого інституту полягає у систематичному відвідуванні ВНЗ представниками посольств іноземних країн в Україні. Студенти супроводжують високих гостей під час екскурсій містом, готують англійською та східними мовами повідомлення стосовно історії Харкова.

Під час приїзду у 2002 р. до Харкова посла Індонезії зацікавленість індонезійської делегації викликала інформація про аспекти культурологічної спільності між нашими країнами. Студенти-екскурсоводи повідомили, що заслужений діяч мистецтв України М.Г.Манізер, відомий створенням пам'ятника Т.Г.Шевченку у Харкові, був автором монументу в Джакарті. Проект Манізера відтворював ідею боротьби індонезійського народу зі спробами реставрувати на архіпелазі колоніальні порядки. Згідноз задумом митця у столиці Індонезії була встановлена фігура селянина з гвинтівкою на плечі, що пильно дивиться удалечінь. Поруч була зведена скульптура молодої жінки в національному одязі, яка дає воїну їжу. Напис на постаменті відтворює слова президента Сукарно: "Тільки той народ, який шанує своїх героїв, може стати великим" [7, с.105]. Доречним у зв'язку з цим був історичний екскурс студентів у минуле України, цитування рядків Кобзаря щодо національно-визвольної боротьби українського народу.

Адміністрація інституту стимулює таку позааудиторну роботу студентів пільгами під час іспитів з відповідних дисциплін ("Культура та релігія країн та регіонів", "Історія України", "Англійська мова", "Східна мова"). Отже оцінюванням знань розглядається в загальному комплексі навчально-виховних проблем ВНЗ. Увесь процес перевірки знань сприяє збагаченню молоді знаннями, виховує позитивне ставлення до перевірки, дисциплінує, підвищує почуття відповідальності стосовно якості своєї освіти.

В Інституті сходознавства та міжнародних відносин "Харківський колегіум" застосовуються такі форми перевірки знань: письмове й усне опитування, практичний, програмований, тестовий контроль.

Наведемо приклади. Вивчаючи на другому курсі навчальні предмети "Історія Японії", "Історія Китаю", "Історія арабських країн", "Історія Ірану", "Історія Туреччини", студенти повинні засвоїти загальні знання про основні етапи становлення та розвитку держав, мови яких вивчаються; уміти висвітлювати суттєві риси світогляду народів Сходу у минулому та у період сьогодення. Напередодні семінарських занять студенти, крім запитань, отримують список відповідних теоретичних понять, дат, особових імен, географічних назв. На початку семінару викладач згідно з цим списком організовує усне фронтальне опитування. Далі студенти виступають з підготовленими доповідями, а також намагаються дати усні рецензії на виступи своїх товаришів. Для виявлення ефективності засвоєння навчального матеріалу наприкінці семінару студентам пропонуються письмові тести та картки з індивідуальними завданнями. З метою розвитку умінь студентів виділяти головне, відтворювати інформацію, застосовувати знання у зміненій ситуації доцільно періодично

пропонувати студентам самостійно складати тести або готувати оригінальні запитання з теми семінарського заняття. Такі завдання дають також змогу організувати взаємоперевірку, коли студенти обмінюються завданнями. У результаті підвищується інтерес до перевірки і створюється ситуація, коли вимоги викладача стають вимогами самих студентів.

Цікаві завдання та тести до навчальної дисципліни "Історія Японії" були складені студентами у 2002-2003 навчальному році. Зацікавлені такі запитання:

- Перефразувавши відомий афоризм абата Сійеса часів Великої Французької революції, можна сказати: "Що таке сьогун? Усе. Що таке імператор? Ніщо». Чому сьогун зберігав імператорську владу в Японії, раз вона - ніщо? - Про яких діячів японської історії можна сказати: "Один замісив тісто на пиріг, другий його випік, а третій цей пиріг з'їв".

- Дайте своє пояснення японському прислів'ю: "Дурень той, хто жодного разу не сходив на гору Фудзі, але й дурень той, хто забирався на неї двічі".

- Оберіть правильне продовження до твердження: "Основна мета хайку - ..." (показати життя таким, яким воно є, вразити слухачів ефектною фразою, викликати асоціації та запросити слухача до співтворчості, прославляти автора хайку).

- Який японський воєначальник мав прізвиська: "косару" (маленька мавпа), "сару-сама" (пан-мавпа), "сару-мадзуй" (гидка мавпа), "сару-кан" (коронована мавпа). Поясніть причину таких прізвиськ.

- Славу японської літератури XVII ст. створили три великі митця: Іхара Сайкаку, Мацуо Басьо, Тікімацу Мондзаемон. Звертання до яких літературних жанрів було для кожного з них найбільш вдалим (проза, поезія, драматургія).

Таким чином, різноманітний систематичний контроль та оцінка навчально-пізнавальної діяльності – це умова руху вперед, тому що студенти можуть мати уявлення про те, що вони знають, що ними досягнуто, на що варто звернути увагу в подальшій роботі.

Рівень загальної та педагогічної культури викладача виявляється у вмінні методично правильно проводити навчальні заняття, підвищувати інтерес до наукової інформації [6, с.18-19]. Результативним у цьому плані є поєднання таких методів навчання, як словесний та наочний. Так, без засобів наочності неможливо уявити ефективне засвоєння тематики навчального курсу "Культура та релігія країн (регіонів)".

Ознайомлюючи студентів з естетикою народів Сходу, пам'ятниками матеріальної та духовної культури Японії, Китаю, Ірану, Туреччини, арабських країн, викладачі нашого вузу демонструють репродукції іранських мініатюр, предмети ужиткового мистецтва, фотографії та макети архітектурних споруд, різні типи каліграфічного письма, відеофільми та слайди.

Сюжети іранської мініатюри часто пов'язані з легендами, епосом іраномовних народів. Зміст літературних творів дозволяє розібратися у тому, що саме зображували майстри живописних шкіл Ірану, Азербайджану, Афганістану, Середньої Азії. Досліджуючи збірки перської поезії, наші студенти додатково знайомляться з символікою живописних зображень літературних героїв, образною будовою малюнка. Викликає зацікавлення молоді те, що зображення казкового саду пов'язується з земним утіленням раю,

садівник нагадує про долю, два птахи на вершині дерева життя втілюють ідею шлюбних стосунків, прикушений палець героїв указує на їх подив.

На жаль, далеко не всі засоби наочності доступні викладачам ВНЗ. Корисним, у зв'язку з цим, є звертання до посольств іноземних країн на Україні, бібліотек, представництва Японського фонду (функціонує у стінах Харківського Державного педагогічного університету) про можливість надання допомоги через дозвіл використання певних відеофільмів, фотографій, журналів.Без сумніву, педагогічна культура викладача в кожному окремому випадку має бути творчістю. Саме на цьому наполягають педагоги-теоретики. Досвід організації навчально-виховного процесу в нашому інституті доводить правильність цього твердження. Суть педагогічної майстерності полягає в усвідомленні свого особливого професійного призначення у суспільстві та визнання своєї відповідальності за долю вихованців. Шляхами вдосконалення педагогічної культури викладачів в Інституті сходознавства і міжнародних відносин "Харківський колегіум" можна назвати роботу педагогічних курсів, фахових конференцій, слухання повідомлень видатних особистостей про зарубіжній педагогічний досвід; розвиток педагогічних умінь (стимулювання потягу до самоосвіти серед студентства, об'єктивне оцінювання рівня знань, умінь та навичок); створення умов для виявлення організаторсько-педагогічних здібностей викладачів.

Автор даних матеріалів не окреслив коло тих проблем, які супроводжують роботу викладача приватного ВНЗ й заважають отримувати почуття задоволення від своєї роботи. Ця тема може бути напрямом наступних досліджень в області педагогіки.

Резюме

В статье освещены пути усовершенствования педагогического мастерства в Институте востоковедения и международных отношений «Харьковский коллегиум». Основное внимание уделено рекомендациям отечественных педагогов-теоретиков относительно способов формирования педагогической культуры преподавателя и творческой работе профессорско-преподавательского состава института. Автор статьи указывает на компоненты педагогической культуры (педагогические знания, педагогические умения, организаторско-педагогические способности), развитию которых среди преподавателей института уделяется особое внимание. Материалы статьи акцентируют внимание на необходимости учета специфики вуза при организации педагогического поиска.

Summary

The article is devoted to the ways of the improvement of pedagogical mastery in the Institute of Orient Studies and International Relations " Kharkov Collegium". The author determines the connection between the recommendations of scientists and practical creative work of professors. All these promote to indicate the components of pedagogical culture that have being developed during the organization of education system in the Institute. The materials of article have showed that the Institute's specific peculiarities must be taking into consideration, when pedagogical search have gone on.

Література:
1. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні.-К.,1995.-166с.
2. Золотухіна С.Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання.-Х.,1995.-292с.
3. Кремень В. От педагогики авторитаризма к "детоцентризму" // День. - 2003. - 20 февраля.
4. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання.-Х.,1997-339с.
5. Нечепоренко Л.С, Подоляк Я.В., Пасынок В.Г. Классическая педагогика. - Х.,1998.- 420с.
6. Педагогічна майстерність / За ред. І.А.Зязюна. - Київ,1997.-349 с.
7. Шолмов Ю. Об Индонезии знали еще в Киево-Печерском монастыре // Международная жизнь.-2000.-№ 6. -С.100-106.

Подано до редакції 25.06.03

УДК 371.15

ГЕНЕЗИС ПОГЛЯДІВ НА СТАНОВИЩЕ ЖІНКИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Москальова Ала Степанівна,
Центральний інститут післядипломної освіти АПН України

Становище жінки в Україні на даному етапі соціокультурного розвитку викликає занепокоєння у всіх, кому це небайдуже. Життя висуває перед жінкою, що прагне стати автономною особистістю, особливі проблеми. І вона повинна бути готовою до створення умов внутрішньої рівноваги при досягненні успіху в житті.

Соціально-економічна криза в Україні обумовила виникнення дискримінації стосовно жінок. Передусім вона виявилась у сфері праці: першими безробітними стали жінки, більшість із них з вищою і спеціальною освітою. А це свідчення їх незахищеності у сфері праці, зниження рівня конкурентоспроможності, втрати професійного, кваліфікаційного рівня. Негативні процеси, які пов'язані з трансформацією українського суспільства, а саме: падіння виробництва, руйнування структури служб побуту та системи дошкільних дитячих установ, закладів освіти, культури, спорту, – ще більше ускладнювали становище жінок. Вони обмежували рівні можливості для жінок і чоловіків у реалізації особистісного потенціалу, розвитку особистості, тим самим створюючи умови для того, щоб спонукати жінок самостійно віднаходити шляхи подолання всіх форм дискримінації щодо них.

У зв'язку з вивільненням з сфери праці, зростає кількість безробітних жінок. А це в свою чергу приводить до виникнення нової проблеми – незайнятості жінок у країні. Це знов таки спонукає до появи цілого спектру питань, пов'язаних з девіантною поведінкою. А прояви девіантної поведінки призводять до зростання злочинності асоціальних проявів та правових порушень. Різка диференціація доходів населення, поява дорогих магазинів на фоні безробіття сприяє привабливості "красивого" життя. Для молодих жінок цей химерний ідеал нерідко стає поштовхом до злочину. Темою жінки і проблеми злочинності займаються науковці різних спеціальностей, але всі вони одностайно вказують на високі тенденції зростання. Так, юрист Д.Є. Забзалюк досліджуючи ці процеси вказує, що серед осіб, що притягуються до кримінальної відповідальності різко зростає число жінок, що є наслідком глибоких суспільних деформацій [5]. Дослідники розглядають злочинність як

соціальне явище. Злочинність, і жіноча в тому числі, розглядається не просто як прояв девіантної поведінки, а як певний тип соціальної поведінки. Перш за все, враховується характер діяльності жінок, можливість здобувати освіту, нову спеціальність. У психологічному контексті формуються установки на подолання стресів, перешкод кризових станів. Тобто, умінню протистояти цим негараздам.

Історик К.М. Верес, досліджуючи роль жінок України в політичній трансформації суспільства в умовах незалежності, наголошує на тому, що жінці суміщати політичну кар'єру з сім'єю можна лише за умови наявності у сімейному житті справжнього кохання, розуміння і підтримки чоловіка, а також допомоги близьких людей [1].

Українські науковці І.Г. Богословська, О.С. Борисенко, І.В. Головньова, Н.П. Гога, К.Г. Михайльова, досліджуючи тему жінки і влада, висловлюють думку, що сучасний стан суспільства взагалі і політика характеризується двома особливими для цих суб'єктів тенденціями, зокрема: зміни в соціальних системах приводять до змін їх структурних елементів; існує реальна наукова проблема вивчення ролі жінки в суспільстві, в тому числі у політичній сфері [6]. В наукових дослідженнях О.В. Ветлинської щодо участі жінок у суспільно-політичному житті країни відзначається, що жінки мають значно менше можливостей для розкриття та реалізації своїх потенційних здібностей. І це не лише тому, що вони обтяжені подвійним трудовим тягарем – на роботі та вдома, але й внаслідок соціальних стереотипів, що головна сфера самореалізації жінки – це материнство, сімейне життя, а все інше – професійний ріст, розвиток творчих здібностей, соціально-політичні інтерес – вторинні і підпорядковуються тим її соціальним ролям, котрі базуються на здатності жінки бути матір'ю та дружиною[2].

Російський центр політичного консультування виділяє в образі жінок-лідерів учасників різних громадських організацій три аспекти: портретний; професійний; соціальний.

До портретного аспекту відносяться такі особистісні якості як чесність, порядність, доброта, людяність, обов'язковість, рішучість, розум, безкорисливість, енергійність, жорсткість, обов'язковість, наполегливість, здатність вести людей за собою, принциповість, відвертість. У цьому списку переважають активні, діяльні характеристики, які не дуже асоціюються з традиційним фемінним образом.

У професійному аспекті іміджу виділяються такі якості особистості: діловитість, компетентність, працездатність. Наявність таких рис створює позитивний образ бізнес-леді, і жінці легше довести свою спроможність у вирішенні соціально значущих проблем.

Соціальний аспект охоплює наступне: турбота про народ, зацікавленість у людях тощо та в найбільшій мірі корелює з традиційними позитивними уявленнями про жінок. Бажання, щоб про них піклувалися, дуже сильно представлене в очікуваннях населення. Автори підмічають таку грань соціальних мотивів і якщо жінка-політик не відповідає вимогам сильної особистості, то як вона може реалізувати функцію турботи [6, с.68].

Позиція політика вимагає від особистості наявності маскулінних якостей.

Тому деякі жінки намагаються створювати відповідний образ. Дехто зменшує жіночі риси характеру, та посилює чоловічі, підкреслюючи в іміджі жінки-політика мужність, твердість у досягненні мети. Статева характеристика додає іміджу індивідуальність, демонструє різні грані, якими грає образ жінки. Це внутрішні якості: розум, моральна надійність, соціальна досвідченість, професіоналізм, – та зовнішні: манера поводитись, говорити, виглядати. І жінці-політику тут доводиться досить важко: з одного боку, вона повинна виглядати привабливою, з іншого – її зовнішній вигляд не повинен давати натяку на легковажність, сексуальність, пріоритет жінки над політиком.

Соціально-психологічні та політичні аспекти активізації участі українських жінок у громадсько політичному житті вивчаються спеціалістами різних сфер наукового знання. Так, історики в своїх дослідженнях звертають увагу на такі актуальні проблеми: жіночого руху в пізнанні історії (О.В. Цуницька), роль жіночих організацій у формуванні гендерних засад державної політики України (Л.І. Кормич), доступу жінок до політичної влади, інтеграції їх в інші владні структури (М.А. Орлик), питання про ефективність діяльності жіночих організацій в Україні (В.І. Астахова). Філософ А.І. Комарова вивчає питання ролі жінок у становленні правової держави; Р.В. Губань досліджує тему участі української жінки в політиці і суспільстві у світовому контексті.

Вирішення гендерних проблем є важливою складовою забезпечення соціального прогресу та утвердження людського виміру сучасного розвитку цивілізації. Тому *ціллю* нашої статті є вивчення становища положення жінок у нашому суспільстві, що на даний момент в контексті сьогодення є реальною необхідністю. З цією метою в даній статті ми ставимо такі *завдання*: дослідити реальний стан жінок в суспільтві; проаналізувати участь жінок у політичних справах країни; визначити практичне застосування гендерної освіти в Україні.

С.Ф. Хрисанова – директор Інституту Гендерних Відносин міжнародної громадської організації “Міжнародний фонд “Панна””, вивчаючи тенденції розвитку українського суспільства, називає особливості становища жінки в ньому: в Україні ще дуже мало підготовлених і навчених для керівної діяльності жінок, оскільки роками їх привчали бути пасивними, тому що на керівні ролі затверджували чоловіків; із-за відсутності традиції у вихованні жінок-лідерів – значна потреба у таких особистостях, як зразків для наслідування; величезна “затиснутість” побутом: усі сили українських жінок спрямовані на виживання, збереження сім’ї; саме ця ситуація породжує також невпевненість жінок у можливості позитивних замін або поліпшенні умов тільки шляхом політики; небажання жінок йти в політику є також зворотною стороною прагнення зберегти себе, свою психіку від безпринципності політиканства чоловічої влади [7, с.236].

С.Ф. Хрисанова вважає, що демократична гендерна політика – це шлях до консолідації суспільства. Вона пропонує розробити в Україні довгострокову гендерну стратегію, яка повинна включати заходи, що забезпечуть поступове подолання гендерних стереотипів, а саме: включення гендерного підходу в процес освіти, починаючи з початкового рівня, моніторинг гендерних питань у заходах масової інформації, семінари з питань гендерної рівності для високопоставлених чиновників. На її думку, впровадження гендерних

спецкурсів у школах та вузах, проведення освітніх тренінгових програм для педагогів, молоді, дорослих, представників виконавчої і законодавчої влади приведе до зрушень у гендерній політиці. Зрештою – до зміни гендерного світогляду і розвитку демократичного суспільства з урахуванням гендерного чинника.

Плідні пошуки побудови парадигми феміністської теорії веде філософ В.Г. Воронкова. Гендерний підхід у науці означає зміну ціннісних орієнтацій людини і перегляд багатьох уявлень про світ. В.Г. Воронкова надає широкі можливості для переосмислення культури, соціуму, місця в ньому для жінки [3].

Теоретичні праці та результати багатьох соціально-психологічних досліджень показують, що немає одностайного погляду щодо участі жінок у громадсько-політичній діяльності. Причому є радикально протилежні точки зору. Одні науковці висловлюють думку про те, що жінка більш відповідальна, легше пристосовується до змін у сучасному суспільстві. Вони більш ініціативні, комунікабельні і гнучкі в спілкуванні. Інші, дотримуються думки, що в перехідний період, коли відносини у країні набувають агресивного характеру, що вимагають сили, а не мудрості, загрожують сім'ї, як фундоментальному осередку суспільства, жінка йде з політичної арени, переключаючись переважно на проблеми мікросередовища. Дослідники цього спрямування наділяють жінку кращими якостями характеру: миролюбна, вміє шукати й знаходити компромісні рішення складних проблем, договірним, а не силовим шляхом, любить перспективне довгострокове планування. Терпляча, у стосунках доброзичлива [7, с.236].

Психологи, аналізуючи тенденції переорієнтації інтересів жінок із сфери сім'ї, родини у професійну та громадську діяльність у XX столітті відзначали і зміну психо-фізіологічних особливостей жінки. Загострення сучасних проблем з формування моральних якостей особистості підтвердило, що зміни традиційного статусу жінки, зокрема зменшення відповідальності за освіту, виховання і підготовку молодого покоління до життя призводить до значних втрат соціуму. Актуальними соціальними та індивідуальними потребами є підготовка їх до протистояння життєвим негараздам, стимулювання соціальної активності та бажання поліпшити своє життя та своїх близьких, формування самодостатності та впевненості у собі, у своїх можливостях.

Соціально-психологічна значущість вирішення цих проблем обумовила зростання наукового інтересу до дослідження форм психічного розвитку дівчат-підлітків. Ми погоджуємося з точкою зору деяких психологів Т. Говорун, Т. Гурлєвої, Н. Кутової, Е. Драніщевої, Я. Шкурко, які в своїх працях акцентують увагу на необхідності навчити дівчинку новим статево-рольовим стереотипам поведінки, показати шляхи реалізації свого власного "Я", надати психологічну підтримку, ознайомити з зразками для наслідування, що сприятимуть життєвому успіху жінок. Актуальність цього підтверджується сьогоденням. На основі науково-технічного прогресу започатковано дефімінізацію традиційно жіночих галузей (текстильної, харчової) та фемінізацію галузей діяльності з традиційно чоловічим спрямуванням (управління, наука тощо). Інакше кажучи, технологія майбутнього, що пов'язана з комп'ютеризацією, електронізацією, сприяє деякою мірою

електронізацією, сприяє деякою мірою стиранню граней між чоловічою та жіночою рисами виробничо-господарської діяльності. Відбувається "накладання" патрилінійних (чоловічих) та матрилінійних (жіночих) тенденцій розвитку, що створює певну рівновагу між відповідною діяльністю та функціями [4].

Аналіз соціально-психологічних чинників становлення жінки в сучасному суспільстві свідчить про те, що назріли теоретичні передумови та практична необхідність постановки питання про можливість адаптації їх у складних умовах сьогодення. У результаті дослідження даного питання можна зробити *висновки*:

- соціально-економічна криза в Україні сприяла виникненню дискримінації по відношенню до жіночого населення;
- збільшилась кількість безробітних серед жінок, в тому числі з вищою освітою;
- стала актуальною проблема насильства стосовно жінок та торгівля людьми;
- нагальною є проблема насильства у сім'ї;
- на фоні зростаючої політичної активності жіночих громадських організацій участь жінок у політичних справах країни залишається невисокою;
- практичне застосування гендерної освіти в державі не достатнє.

Отже, викладений аналіз підходів до сукупних сутнісних ознак жінки, дозволяє припустити, що дане питання є актуальним та потребує детального вивчення з боку держави. Соціокультурний розвиток українського суспільства з необхідністю визначає названі вище зміни у соціально-статевій ролі та психологічних особливостях жінки. Динамізм і складність життєвих проблем вимагають від неї формування нових базових компонентів психологічної структури (мотиваційно-потребностної сфери, світоглядних засад, духовно-морального підгрунтя, регулятивних механізмів психологічних та соціальних установок тощо). Механізми саморозвитку, самовизначення відіграють пріоритетну роль у нинішніх умовах трансформації всіх елементів суспільного життя. Відхід від традиційної до культуротворчої парадигми в освіті, в основі якої лежить нове ставлення до особистості як найвищої суспільної цінності (самооцінки, свободи і можливості вибору) та вимагає від психологічної науки подальшої розробки теорії психологічної культури жінки. У зв'язку із вищезазначеним, можна зробити висновок, що поступово окреслюється коло питань на які варто було б звернути увагу при становленні жінки.

Таким чином, аналіз існуючої практики становлення жінки в сучасних умовах свідчить про необхідність формування у дівчат рис особистості, які допомагали б їй адаптуватися до умов сьогодення. Ми визначились, що такою рисою може бути гендерна культура.

Резюме

В данной статье рассматриваются основные вопросы положения женщин в современных условиях. А также: проанализированы психологические женские качества, которые помогают адаптироваться в жизни; выделены основные проблемы, с которыми приходится встречаться женщине; указывается на необходимость усиливать такие качества, как лидерство, независимость. Предлагается усилить гендерную политику в государстве. Обращается внимание на то,

что формировать гендерную культуру женщины нужно начинать уже с подросткового возраста.

Summary

The main subjects of the women role in the up-to-date conditions are considered. The psychological women's qualities are also analysed, which help to adapt to life; the most important problems, which a woman has to run into, are determined; the necessity of strengthening such qualities as leadership and independence is being pointed at. The author supposes to increase the role of gender policy in our state. The author pays attention at the fact that the woman's gender culture forming should be started when being a teen-ager.

Література:

1. Верес К.М. Жінки України в політичній трансформації суспільства в умовах незалежності. Міжвідомчий науковий збірник // За редакцією А.І.Комарової, І.Є. Голубєвої, В.П. Пустовойтенка. Київ, 2001, –Т. 23. –С. 54-62.
2. Ветлинська О.В. Оцінка участі жінок у суспільно-політичному житті Тернопілля. Міжвідомчий науковий збірник.// За редакцією А.І.Комарової А.І. І.Є. Голубєвої, В.П. Пустовойтенка. Київ, 2001, –Т. 23. –С. 149-173.
3. Воронкова В.Г. Парадигма феменістської свідомості. Міжвідомчий науковий збірник.// За редакцією А.І.Комарової А.І. І.Є. Голубєвої, В.П. Пустовойтенка. Київ, 2001, –Т. 23. – С. 247.
4. Дрейнер О.К., Лось В.А. Экология и устойчивое развитие.–М.: Издательство УРАО, 1997 , – С. 36.
5. Забзелюк Д.Є. Жіноча злочинність: соціально-економічні аспекти. Міжвідомчий науковий збірник.// За редакцією А.І. Комарової А.І. І.Є. Голубєвої, В.П. Пустовойтенка. Київ, 2001, –Т. 23. – С. 80.
6. Михайльова К.Г., Богословська І.Г. та ін. Жінки та влада. Міжвідомчий науковий збірник.// За редакцією А.І. Комарової А.І. І.Є. Голубєвої, В.П. Пустовойтенка. Київ, 2001, –Т. 23. –С. 62-71.
7. Хрисанова С.Ф. Сучасна модель становища жінки в суспільстві. Міжвідомчий науковий збірник.// За редакцією А.І. Комарової А.І. І.Є. Голубєвої, В.П. Пустовойтенка. Київ, 2001, –Т. 23. –С. 235-238.
8. Шкурко Я.І. Особливості управлінської діяльності жінки-керівника. Міжвідомчий науковий збірник.// За редакцією А.І.Комарової, І.Є. Голубєвої, В.П. Пустовойтенка. Київ, 2001, –Т. 23. –С.259.

Подано до редакції 18.07.03

УДК: 811.161.1:378.147

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ПИСЬМУ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИЙ

Наимова Елена Адольфовна
кандидат педагогических наук, доцент,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

В современных условиях социального и экономического развития общества, когда широко развертывается предпринимательская деятельность, в которой рождаются самые разнообразные формы делового контакта, в лингвистике большое значение начинают приобретать исследования, направленные на изучение феномена делового общения. В связи с этим вполне обоснованным и оправданным является повышенный интерес к той функционально-стилевой разновидности русского языка, которая обслуживает деловую сферу общения. Сфера делового общения поистине всеобъемлюща, так как предполагает возможность контактов на уровне коммуникации между самыми разными отраслями и сферами производства.

Уже сегодня новое содержание обучения, заложенное в новых учебных

программах для гимназий, лицеев, колледжей предусматривает ведение курса делового общения. Данный курс охватывает все стороны делового общения, а именно его устную и письменную формы. Если устное деловое общение реализуется в форме переговоров, то письменные деловые контакты осуществляются в ходе переписки. Однако анализ практики обучения деловому общению показывает, что выпускники вышеназванных учебных заведений не владеют ни умениями ведения устных деловых переговоров, ни умениями ведения деловой корреспонденции.

Среди различных вариантов текстов, которыми обмениваются партнеры в ходе переписки, наиболее распространенным и универсальным является деловое письмо. В последние годы в области обучения профессионально-ориентированным жанрам письменной речи, к числу которых принадлежит и деловое письмо, появился целый ряд работ, предлагающих рекомендации по организации обучения некоторым из них. Отдельные аспекты проблемы обучения деловому письму на иностранном языке исследованы И.Д. Сухановой, Н.Н. Разговоровой, Н.М. Громовой. Попытки осветить данную проблему в рамках национально-русского двуязычия предприняты в работах Э.М. Гуртуевой, П.З. Бостоновой, Н.М. Мукимовой и др. Что касается обучения деловому письму на русском языке в общеобразовательных школах нового типа, то данная задача не решается ни в одном из имеющихся исследований.

Следствием недостаточного количества теоретических и экспериментальных исследований по проблеме обучения деловому письму на русском языке можно объяснить небольшое количество практических пособий, в числе которых – «Русская коммерческая корреспонденция» А.К. Демидовой, Э.А. Смирнова [10]. Данное пособие, в основу которого положены оригинальные деловые письма и документы, государственные стандарты по унифицированной системе документации во внешней торговле, нацелено на обучение студентов неязыковых вузов ведению коммерческой корреспонденции и поэтому не может быть использовано в качестве учебника для учащихся гимназий. В настоящее время в распоряжении преподавателей отсутствуют какие-либо методические рекомендации и пособия. Это приводит к тому, что в ряде гимназий, лицеев курс деловой корреспонденции представлен либо обзорными занятиями, либо фрагментарно вводятся элементы обучения деловому письму, лишая тем самым должной системы его проведения.

Недостаточная теоретическая разработанность вопросов и требования практики в области делового письма определили актуальность исследования. Данная статья посвящена содержанию и технологии обучения деловому письму, как профессионально ориентированному жанру речевого общения. Ее целью является разработка целостной системы обучения деловому письму и обоснование перечня умений и навыков, которые должны быть сформированы при обучении деловому письму.

В условиях формирования умений и навыков деловой письменной речи, основное назначение разрабатываемой системы обучения заключается в том, чтобы, сообщить знания и сформировать умения выбирать и комбинировать тот же языковой материал, но в новых условиях общения, а также стимулировать употребление структур, типичных для данной разновидности стиля, ины-

ми словами – учащиеся должны овладеть не только практическими умениями употреблять языковой материал в высказывании, но и осознать норму речевого стиля, получив теоретические сведения, которые диктуются условиями делового общения [1]. Поэтому мы можем говорить о выработке умений пользоваться материалом в ситуациях делового общения с помощью речевых упражнений, которые проводятся после серий инфомационно-поисковых и языковых упражнений [7; 14].

Применение указанной типологии упражнений в процессе обучения деловому письму учащихся гимназий основывается на формировании определенных умений, которые вытекают прежде всего из специфики письменного делового общения, а также из композиционных и лингвистических особенностей делового письма [4; 6; 8; 10; 11; 15; 17; 18; 19] и имеют следующую структуру:

Информационно-поисковые умения, направленные на освоение структуры и реквизитов делового письма, включают в себя: 1) умение ориентироваться в структуре делового письма; 2) умение выявлять основные компоненты делового письма; 3) умение оформлять реквизиты делового письма; 4) умение выделять доминанты делового письма; 5) умение определять тип, разновидность делового письма по языковым формулам.

Умения, связанные с продуцированием делового письма различных типов определенной тематики, включают в себя следующие:

I. Мения и навыки, направленные на формирование языковой компетенции в области деловой письменной речи: 1) умение правильно использовать формы речевого этикета при обращении (к лицу, фирме, и т.д.), при использовании фамилий, титулов, званий; 2) умение формулировать заголовки к текстам деловых писем; 3) умение правильно представлять сокращения; 4) умение правильно оформлять цифровую и географическую информацию; 5) умение придавать тексту делового письма официальность; 6) умение заменять пассивные конструкции активными; 7) умение усиливать точность делового письма; 8) умение сокращать тексты деловых писем; 9) умение составлять фрагменты делового письма, используя ключевые слова и выражения.

II. Умения и навыки, направленные на формирование коммуникативной компетенции в области деловой письменной речи: 1) умение выражать просьбу, приглашение, благодарность, извинение, любезность, отказ и т.п. в рамках содержательных аспектов делового письма, реализуя соответствующие им языковые формулы (модели); 2) умение выражать отношение к предмету сообщения (уверенность, предположение, сомнение, возможность и т.д.); 3) умение интерпретировать собственную позицию (согласие, несогласие, возражение, дополнение и т.д.); 4) умение составлять тексты деловых писем в соответствии с темой, целью, ситуацией общения (письмо-просьба, запрос, предложение, напоминание, приглашение, извещение, претензия и т.д.).

Необходимо отметить, что формирование умений группы (А) является основой для формирования умений группы (Б), так как без усвоения структуры и реквизитов делового письма невозможно свободное продуцирование делового письма. Таким образом, конечной целью обучения деловому письму является формирование у учащихся умений и навыков свободного продуцирования деловых писем различных типов определенной тематики, обусловленной кон-

кретной сферой производственной деятельности. Совершенно очевидно, что в качестве такой сферы может выступать фактически любая область торгово-экономического сотрудничества. Соответственно, должны быть выявлены наиболее характерные для данной сферы деятельности ситуации делового общения и адекватные им разновидности деловых писем.

При этом представляется возможным конкретизировать весь комплекс задач по обучению в двух плоскостях: с одной стороны, в плане создания у учащихся лингвостилистических основ для данной формы деловой письменной речи, а с другой стороны, в плане овладения отражаемой производственной спецификой конкретной сферы профессиональной деятельности. Данные аспекты обучения деловому письму можно, на наш взгляд рассматривать как два отдельных взаимосвязанных этапа, объединенных общим объектом и общей целью обучения, которой является деловое письмо.

Задачей первого, начального этапа является овладение умениями и навыками по реализации стандартных аспектов содержания [6; 10; 18; 19] характерных для деловых писем. На втором, продвинутом, этапе обучения задачей является овладение умениями и навыками свободного продуцирования деловых писем в соответствии с темой, целью и ситуацией общения. Различные цели каждого из указанных этапов обучения деловому письму определил дифференцированный подход к решению вопроса о содержании обучения на каждом из них; об организации языкового материала и используемой методики.

Содержание обучения деловому письму на первом, начальном, этапе составляют стандартные аспекты содержания деловых писем, схемы их реализации в тексте письма и соответствующие им языковые модели – доминанты [6; 10], разновидности делового письма и соответствующие им планы. На втором, продвинутом, этапе, в содержание обучения входят разнообразные производственные ситуации письменного делового общения и специальный лингвистический материал, оформляющий соответствующие этим ситуациям деловые письма [6; 8; 10; 15; 17; 19].

Организация языкового материала на первом этапе должна осуществляться следующим образом: стереотипные словосочетания и фразы должны быть сгруппированы вокруг планов разновидностей деловых писем в рамках выделенных стандартных аспектов содержания. Организация языкового материала на втором этапе должна осуществляться посредством группировки терминов и терминологических словосочетаний в рамках предпринимательской деятельности, требующей письменного делового общения.

Достижение цели первого этапа связано, как указывалось выше, с формированием у учащихся умений и навыков письменной реализации стандартных языковых моделей в рамках содержательных аспектов с учетом требований официально-делового стиля. Выделенные стандартные аспекты содержания, логические схемы их реализации в тексте письма, соответствующие им языковые модели – доминанты, разновидности деловых писем и их планы составляют, как отмечалось, сущность содержательного наполнения.

Структура первого этапа складывается следующим образом: ознакомление с деловым письмом как профессионально-ориентированным жанром, овладение его композицией и реквизитами [6]; реализация языковых моделей в

рамках содержательных аспектов письма (информирование, просьба, приглашение и др.) [10].

Обучение начинается с ознакомления учащихся с деловым письмом как формой письменного общения, поскольку до этого они, как правило, совсем не знакомы с деловыми письмами и весьма смутно представляют себе данную разновидность текста. В частности, деловое письмо представляется довольно сложным жанром в силу следующих причин: а) некомпетентность в целях написания деловых писем; б) отсутствие представления о проблематике деловых писем; в) трудности, связанные с реализацией определенных аспектов содержания делового письма и соответствующих им языковых моделей с учетом требований официально-делового стиля речи; г) неумение варьировать степень стереотипизации текста письма в зависимости от цели – от писем-схем жесткого типа (регламентированное) до текстов производной структуры и содержательного наполнения (нерегламентированное письмо) [10].

Помимо перечисленного, незнакомым для учащихся является как общая схема расположения рамочных элементов в тексте письма, так и большинство самих реквизитов письма. В связи с этим работе по овладению собственно лингвистическими особенностями делового письма должна предшествовать ознакомительная беседа, которая вместе с соответствующими упражнениями может быть обозначена как начало обучения деловому письму. Таким образом, цель работы на начальной стадии заключается в овладении учащимися композиционными особенностями (архитектоникой) делового письма.

В ходе ознакомительной беседы учащиеся должны получить следующие сведения: 1) деловое письмо, его основные функции и назначение; 2) стандартизация и унификация структуры и содержания делового письма; 3) основные стилевые черты делового письма (официальность, точность, стандартность); 4) понятие бланка делового письма; 5) общая структурная схема делового письма; 6) специфика языкового оформления каждого реквизита письма.

После ознакомительной беседы должен быть организован переход к выполнению серии упражнений, нацеленных на усвоение структуры и реквизитов письма. Вслед за этой серией упражнений должна быть организована работа по овладению собственно лингвистическими особенностями делового письма. При отработке языковых моделей в рамках стандартных содержательных аспектов должна быть предусмотрена определенная последовательность видов учебной деятельности и приемов, которые смогли бы оптимизировать усвоение учащимися новых для них стиля изложения и проблематики, а также специфики профессионально ориентированного жанра [6; 8; 10; 18; 19]. К числу таких видов учебной деятельности относится прежде всего объяснение нового собственно лингвистического и экстралингвистического материала, а также наблюдение, сопровождающееся анализом этого материала с целью первичного закрепления.

С объяснения начинается работа над каждым из выделенных аспектов содержания. В дальнейшем с опорой на отрабатываемый аспект содержания осуществляется ознакомление учащихся с разновидностями деловых писем, в которых может быть реализована та или иная языковая формула – устойчивый оборот, словосочетание, отражающее характер производственной функции.

Соответственно, в тесной связи с логической схемой развертывания аспекта содержания должно быть организовано предъявления планов типовых разновидностей деловых писем. В процессе отработки данных разновидностей деловых писем учащиеся должны осознавать, какой конкретный аспект содержания лежит в основе того или иного текста. Как логические схемы, так и планы соответствующих разновидностей деловых писем должны находиться в поле зрения учащихся, подобные сведения целесообразно предъявлять в виде соответствующих схем как средство изобразительной наглядности. Впоследствии наличие планов разновидностей деловых писем облегчает восприятие стереотипных фраз и сочетаний, которые как отмечалось выше, сгруппированы вокруг этих планов вокруг, в рамках выделенных аспектов содержания.

Таким образом, работа над каждым аспектом содержания начинается с объяснения, которое реализуется по следующему принципу: Сущность аспекта содержания; Логическая схема его развертывания в тексте; характеристика разновидностей деловых писем, реализуемые данные аспекта содержания; планы разновидностей деловых писем; стереотипные словосочетания и фразы, соответствующие планам выявленных разновидностей деловых писем.

В такой последовательности данные сведения должны быть изложены в учебных материалах для учащихся, составляя некоторое информационное ядро.

Естественным продолжением учебной деятельности является наблюдение, сопровождаемое анализом языкового материала текста делового письма. Это также очень важный этап обучения, в ходе которого учащимся предлагают конкретные образцы деловых писем, иллюстрирующие тот учебный материал, который был предъявлен им на этапе объяснения. Учащиеся имеют возможность наблюдать особенности реализации стандартных аспектов содержания в конкретных текстах деловых писем в соответствии с их планами, анализировать представленные образцы, следствием чего может быть их непроизвольное запоминание.

После учебной деятельности по наблюдению и анализу образцов должно быть организовано обучение их написанию. С этой целью предлагаются упражнения, которые предусматривают следующее: 1) формирование и развитие информационно-поисковых умений и навыков; 2) формирование языковой компетенции в области деловой письменной речи; 3) формирование коммуникативной компетенции в области деловой письменной речи.

Развитие названных умений и навыков предполагает проведение этапной последовательной работы, включающей в себя нижеперечмсленніе упражнения:

1. Информационно-поисковые: а) упражнения на узнавание и употребление частотных для делового письма стереотипных словосочетаний и фраз (языковых моделей) в рамках аспектов содержания; б) упражнения на ориентацию в структуре делового письма и составление делового письма адекватно определенной разновидности письма;

2. Языковые: упражнения на составление определенных разновидностей деловых писем с опорой на предлагаемые определенные (лингвистические и экстралингвистические) структурные компоненты.

3. Речевые: упражнения на составление различных разновидностей дело-

вых писем в соответствии с целью, темой, ситуацией общения.

Разрабатываемые компоненты системы обучения на двух этапах могут быть представлены в виде следующей таблицы.

Таблица

Компоненты системы обучения деловому письму

№	Первый, начальный этап обучения деловому письму	Второй, продвинутый этап обучения деловому письму
1. Цели обучения	Формирование у учащихся умений и навыков письменной реализации стандартных аспектов содержания в тексте делового письма с учетом требований официально-делового стиля.	Формирование у учащихся свободного продуцирования деловых писем различного назначения в рамках конкретной производственной тематики.
2. Содержание обучения	Архитектоника делового письма, его основные реквизиты. Стандартные аспекты содержания и соответствующие им языковые модели, разновидности деловых писем и планы их развертывания в тексте.	Разнообразные производственные ситуации письменного общения и специальный лингвистический материал, оформляющий соответствующие этим ситуациям деловые письма.
3. Организация языкового материала	Группировка стереотипных слово сочетаний и фраз вокруг планов типовых разновидностей деловых писем в рамках выделенных содержательных аспектов.	Группировка терминов и терминоло- гических словосочетаний в рамках конкретных областей предпринима- тельской деятельности, требующей письменного делового общения.
4. Организация обучения	Ознакомление с содержанием в плане экстралингвистики и лингвистики; наблюдение и анализ; упражнения, подготавливающие к речевой практике, и упражнения в практике написания деловых писем.	Ознакомление с особенностями конкретных производственных ситуаций, упражнения в практике написания деловых писем в рамках этих ситуаций.

Как видно из таблицы, предложенный курс обучения деловому письму включает два взаимосвязанных этапа: начальный и продвинутый. Задачей первого этапа является овладение умениями и навыками по реализации стандартных аспектов содержания в тексте делового письма. На втором, продвинутом этапе, обучения задачей является овладение умениями и навыками свободного продуцирования деловых писем в соответствии с темой, целью и ситуацией общения.

Различные цели каждого из указанных этапов определили дифференцированный подход к решению вопроса о содержании обучения на каждом из них, об организации языкового материала и используемой методики.

Содержание обучения деловому письму на первом этапе составляют стандартные аспекты содержания деловых писем, схемы их реализации в тексте письма, соответствующие им языковые модели – доминанты, а также разновидности делового письма вместе с планами их развертывания. На втором, продвинутом этапе, в содержание обучения входит разнообразные производственные ситуации письменного делового общения и специальный лингвистический материал, оформляющий соответствующие этим ситуациям деловые письма.

Организации языкового материала на первом этапе должна осуществляться следующим образом: стереотипные словосочетания и фразы должны быть

сгруппированы вокруг планов типовых разновидностей деловых писем в рамках выделенных стандартных аспектов содержания. Организация языкового материала на втором этапе должна осуществляться посредством группировки терминов и терминологических словосочетаний в рамках предпринимательской деятельности, требующей письменного делового общения.

Что касается обучения деловому письму на первом, начальном этапе, то оно включает ознакомление с содержанием обучения в плане экстралингвистики, наблюдение и анализ образцов деловых писем, а также упражнения, подготавливающие к речевой практике в написании делового письма. На втором, продвинутом этапе, организация обучения включает в себя ознакомление с особенностями конкретных производственных ситуаций в плане экстралингвистики, а также упражнения, в практике написания деловых писем в рамках этих ситуаций.

Таким образом, курс обучения деловому письму представляет собой целенаправленно организованный учебный процесс, ставящий конкретные, динамически усложняющиеся цели овладения деловым письмом, имеющий соответствующее этим целям содержательное наполнение и определенным образом организованные дидактические материалы, в том числе, систему упражнений для эффективной тренировки.

Разработанная система обучения деловому письму может быть рекомендована при составлении соответствующих программ, курсов и пособий по обучению деловому письму.

Резюме

Дана стаття присвячена змісту і технології навчання діловому листуванню. Запропонований курс навчання діловому листуванню включає два взаємопов'язаних етапи: початковий і просунутий. Завдання першого, початкового етапу, є оволодіння вміннями і навичками з реалізації стандартних аспектів змісту в тексті ділового листування. На другому, просунутому етапі навчання завданням є оволодіння вміннями і навичками вільного продукування ділових листів у відповідності до теми, мети, ситуації спілкування. Різна мета кожного із зазначених етапів навчання діловому листуванню визначили диференційний підхід щодо розв'язання питання про зміст навчання на кожному з них, про організацію мовного матеріалу і методики, що використовується.

Summary

The article under discussion is devoted to the contents and technology of the business-letter writing. The given course of business-letter writing includes two mutually connected stages: elementary and advanced. The aim of the elementary course is to master the skills of the realization of the standard aspects of the business-letter contents. The aim of the advanced stage is to master the skills of the free business-letter writing in accordance with the topic, aim and communicative situation. The difference of the aims of both the stages define the approach to the contents of teaching at each of them, the organization of the language material and methods of teaching.

Литература:

1. Азбука делового общения. – М.: Бизнес для всех, 1991. – 41 с.
2. Альбов А.В. Письмо зарубежному партнеру. – Л.: Судостроение, 1991. – 191 с.

3. Бедросова Г.Г. Обучение письму как одной из форм коммуникации: Дис. …канд.пед.наук. – М., 1979. – 318 с.
4. Бице-Георгиева Р. Язык и стиль внешнеторговых документов. – София: изд-во Высшего экономического института, 1987. – 227 с.
5. Веселов П.В. Как составить служебный документ. – М.: Экономика, 1982. –59 с.
6. Веселов П.В. Современное деловое письмо в промышленности. – М.: Изд-во стандартов, 1990. – 160 с.
7. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // ИЯШ. – 1969. – №6. – С.31-34.
8. Георгиева Р.Н. Внешнеторговая корреспонденция и документация. – София: Искусство и наука, 1983. – 156с.
9. Громова Н.М. Обучение деловой письменной речи: Автореферат дис. …канд.пед.наук. – М., 1993. –26с.
10.Демидова А.К., Смирнов А.Э. Русская коммерческая корреспонденция. –М.: Русский язык, 1985. – 223с.
11.Зорина Т.П. Лингвистическая характеристика современной немецкой коммерческой корреспонденции как жанра деловой прозы: Дис. …канд. фил.наук., М. – 213 с.
12.Ладыженская Т.А. Система упражнений по развитию связной речи /Сб. ст. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – С.43-47.
13.Огородников Б.Е. Корреспонденция промышленных предприятий. М.: Экономиздат, 1962. – 154 с.
14.Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. – М.: Просвещение, 1978. – 128 с.
15.Разговорова Н.Н Лингвостилистические особенности делового письма (на материале английской коммерческой корреспонденции): Дисс. …канд. фил.наук. – М.,1983. – 202 с.
16.Рахманин Л.В Стилистика деловой письменной речи и редактирование служебных документов. – М.: Высшая школа, 1988, - 238 с.
17.Суханова И.Д. Композиционно-структурные и лингво-стилистические параметры текстов жанра коммерческой корреспонденции английского языка: Автореф. дис. …канд.фил.наук. – М., 1984 – 26 с.
18.Gartside L. Model business letters. – London: MacMillan Press, 1979. – 214 p.
Malik K. Business letters. – New Delhi, 1983. – 97 p.

Подано до редакції 14.07.03

УДК 81.243

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Никейцева Ольга Николаевна,
Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского

Постановка проблемы. Перед высшей школой в настоящее время стоят сложнейшие задачи, которые невозможно решить без качественных изменений в системе подготовки специалистов и переориентации её в направлении от традиционных объяснительно-иллюстративных и репродуктивных к творческо-поисковым активным методам.

В поле нашего внимания активные методы, используемые при обучении иностранным языкам. Следует отметить, что в конце 70-х годов принцип коммуникативности приобрёл большое значение в методике преподавания иностранных языков. Поэтому поиск путей повышения эффективности обучения студентов иностранному языку обусловил интерес исследователей к игровым методам.

Объект исследования – процесс обучения в высшей школе.

Предмет исследования – активные методы обучения.

Цель исследования состоит в обосновании возможности использования активных методов в обучении студентов иноязычному профессиональному общению.

Задачи исследования:

1. Определить сущность, содержание и функции активных методов обучения.
2. Рассмотреть существующие классификации активных методов обучения.
3. Обосновать необходимость использования активных методов при обучении иностранным языкам.

Методологической основой исследования являются основные положения теории познания, непрерывного образования и личностно-деятельностного подхода к изучению объекта исследования.

Анализ последних публикаций. Разработка исходных теоретических положений строится на результатах исследований методологических проблем образования (С. И. Архангельский, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, В.Г. Онушкин); диалектических основ познавательной деятельности (М.Н. Алексеев, К.А. Абульханова-Славская, П.Я. Гальперин, Е.В. Ильенков, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин, С.Л.Рубинштейн); об активности субъекта и объекта в обучении (Л.П.Аристова, О.В. Брушлинский, В.И. Евдокимов, В.Ф. Паламарчук, Т.И. Шамова); технологической подготовки в высшей школе (В.М. Вергасов, Н. Б. Евтух, В.Г. Кузь, С.Г. Мельничук, А.Ф. Эсаулов); факторов творческой деятельности (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров); значимость ролевой перспективы в формировании профессионализма выпускников высшей школы (В.И. Войтко, Л.В. Кондрашова).

Цель данной статьи – обосновать необходимость использования методов имитационного моделирования при обучении студентов иноязычному профессиональному общению.

Проведённое исследование позволяет сделать выводы о том, что осуществление принципа ролевой перспективы в обучении студентов иноязычному общению путём использования форм и методов имитационного моделирования, максимально приближенных к реальным условиям их профессиональной деятельности, обеспечивающих адекватное речевое и деловое поведение с учётом специфики иноязычной речи, создаёт условия для успешного профессионального становления будущих специалистов.

Перспектива исследования проблемы заключается в необходимости проведения подробного анализа существующих методов и подходов к обучению иностранным языкам, а также разработке методики использования активных форм и методов обучения в высшей школе.

Перед высшей школой в настоящее время стоят сложнейшие задачи, которые невозможно решить без качественных изменений в системе подготовки специалистов и переориентации её в направлении от традиционных объясни-

тельно-иллюстративных и репродуктивных к творческо-поисковым активным методам.

Новые подходы определяют главную социальную задачу современного обучения, которая заключается не только в том, чтобы дать широкое образование, но и в том, чтобы научить будущего специалиста самостоятельно приобретать и постоянно углублять свои знания, сформировать у него стойкие познавательные мотивы и умение быстро ориентироваться в стремительном потоке научной информации.

Необходимость обновления технологии вузовского обучения за счёт введения новых организационных форм и методов подтверждает Ю. Э. Краснов. Анализируя состояние методов обучения в современной практике обучения, он считает, что в условиях, когда люди усложняют требования к учебной работе, «когда они хотят услышать что-то принципиально новое, чему-то научиться, в таких условиях прежнее содержание и традиционные методы работы с людьми становятся недостаточными»[5, с. 21].

Обновление технологии вузовского обучения предполагает, прежде всего, переориентацию всей дидактической системы с преимущественно информативного на содержательно-процессуальное обучение, позволяющее развить познавательные, творческие, профессиональные способности выпускников вузов.

Включение студентов в активную познавательную учебную деятельность достигается с помощью методов, получивших название активных. Под активными методами обучения подразумевают такие, которые мобилизируют в процессе обучения не память, а мышление, помогают уходить от сложившихся стереотипов, искать самостоятельные, оригинальные варианты ответов и пути решения учебных задач; вносят элементы имитационного моделирования, поиска, сравнения различных факторов, позиций, выводов с тем, чтобы яснее выбрать свою точку зрения, отработать индивидуальный стиль деятельности и диалогического общения.

Говоря об активном обучении, следует отметить, что в его основу была положена теория проблемного обучения, разработанная ещё в начале 70-х годов на материале школьного обучения, а затем применительно к вузовскому педагогическому процессу. Проблемное обучение, как отмечается в педагогической литературе, заключается в создании (организации) перед студентами проблемных ситуаций, а затем разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности обучаемых и обучающих при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последних, направляющих деятельность обучающихся [8, с. 244].

Разрешение проблемных ситуаций, в основе которых лежат реальные противоречия, обусловленные характером и содержанием изучаемой науки, как правило, осуществляется в следующем порядке: осознание проблемной ситуации и формулировка проблемы; выдвижение гипотез её решения; анализ гипотез и принятие оптимальной; доказательство гипотезы. Такая структура процесса решения проблемных ситуаций обеспечивает и соответствующую систему взаимосвязанных действий преподавателя и студента, т. е. здесь можно говорить о различных уровнях их участия в их деятельности: когда проблемная

ситуация создаётся и решается преподавателем, тогда учебно-познавательная деятельность студентов носит репродуктивный характер, а по мере возрастания степени самостоятельности студентов их деятельность постепенно приближается к творческому уровню, который обеспечивается сложным интеллектуальным и эмоциональным состоянием обучающихся. Именно широкий спектр положительных эмоций и чувств, возникающих во время решения и обдумывания проблемных ситуаций, благотворно влияет на психологическую атмосферу обучающихся и в то же время ещё более активизирует их учебно-познавательную деятельность.

Проблемный характер обучения, положенный в основу активного обучения, может быть обеспечен различными методами и средствами, зависящими от содержания и структурирования учебного материала.

Как мы уже отмечали, в последнее время в учебном процессе вузов получили широкое распространение «активные методы обучения» (АМО).

Наличие отличительных признаков у АМО достаточно полно выделено на V межвузовской школе-семинаре в 1983 году в г. Риге. К ним относятся:

- принудительная активизация мышления и поведения обучаемых (вынужденная активность);
- обязательность взаимодействия обучаемых между собой и (или) с персональным руководителем;
- наличие предпосылок для поэтапной оценки успеваемости и полноты усвоения учебного материала;
- повышенная степень мотивации, эмоциональности и творческий характер знаний;
- направленность на преимущественное развитие или приобретение профессиональных, интеллектуальных, поведенческих навыков и умений в сжатые сроки[1, с. 21-22].

На основе вышеперечисленных признаков в научной педагогической литературе отличают различные подходы к классификациям АМО.

Рассмотрим некоторые из них. Так, например, среди современных АМО В. Я. Ляудис[6] выделяет три группы методов: методы программированного, проблемного и интерактивного (коммуникационного) обучения. Ссылаясь на работы А. М. Матюшкина и Н. Ф. Талызиной, В. Я. Ляудис кратко описывает каждый из этих трёх методов, подчёркивая, что каждый, из них возникая как попытка преодоления ограниченности традиционных методов, а также ограничений, которые порождались вновь созданным «активным методом». Так, методы программированного обучения предполагали перестройку традиционного обучения за счёт уточнения целей, задач и способов решения, форм поощрения и контроля применительно к предметному содержанию знаний. Методы проблемного обучения были реакцией на формализацию процесса обучения в результате применения методов программирования. Эти методы, в отличие от методов программирования, акцентировали внимание не на аспектах структурирования объективного знания, а на ситуациях, в которых оказывается личность обучаемого. Методы интерактивного обучения В. Я. Ляудис связывает со способами управления процессом усвоения знаний посредством организации человеческих отношений [6, с. 13].

Заслуживает внимания и классификация, предложенная Ю.Н.Емельяновым [3]. К активным групповым методам он относит: а) дискуссионные методы (групповая дискуссия, разбор казусов из практики, анализ ситуаций морального выбора); б) игровые методы: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры; ролевые игры (поведенческое изучение, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция); контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения); в) сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психо-физического единства).

Анализируя каждый из вышеперечисленных методов, Ю.Н. Емельянов дает сущностные характеристики и определяет их место в своей классификации. Описывая дискуссионные методы, он обращает внимание на то, что в качестве объекта дискуссионного обсуждения могут выступать как специально сформулированные проблемы, так и случаи из профессиональной практики (казусы или кейсы). Также предметом дискуссии могут быть межличностные отношения самих участников группы. В этом случае в качестве учебной модели выступают групповые взаимоотношения. Подчеркивая важность метода группового обсуждения, способствующего уяснению каждым участником своей собственной точки зрения, развитию инициативы, развитию коммуникативных качеств и умению пользоваться своим интеллектом, Ю.Н.Емельянов перечисляет задачи, которые можно решить с помощью вышеуказанного метода: а) обучать участников анализу реальных ситуаций, а также навыку отделять важное от второстепенного; б) прививать умение слушать и взаимодействовать с другими участниками; в) моделировать сложные ситуации, когда самый способный специалист не в состоянии единолично охватить все аспекты проблемы; здесь важно показать, что именно коллектив является основой принятия большинства решений; г) продемонстрировать характерную для большинства проблем многозначительность возможных решений.

Игровые методы Ю. Н. Емельянов подразделяет на операционные (деловые, операционные и другие) и ролевые. Считая, что последние аналогичны методам анализа проблемных ситуаций по своим психологическим параметрам (мотивации, участию интеллектуальных ресурсов, эмоциональной окраске), тем не менее, существует отличие, которое выражается в том, что для дискуссионных методов характерно спонтанное обсуждение, а операционные игры имеют сценарий.

Говоря о ролевой игре, Ю. Н. Емельянов ссылается на работы немецкого профессора М. Форверга, в которых ценность данного метода определяется в способности человека лучше усваивать динамические процессы при условии личного участия в них.

Отличительной чертой сенситивного тренинга является стремление к максимальной самостоятельности участников при организации группы. Следует отметить полное отсутствие структуры, участники вынуждены сами организовывать свои взаимоотношения внутри группы.

Исходя из того, что целью нашего исследования является рассмотрение возможности использования активных методов обучения в преподавании иностранных языков, мы считаем, что в данном случае более рациональной явля-

ется классификация активных методов обучения, в соответствии с которой все АМО подразделяются на симулятивные и несимулятивные методы активного обучения (от англ. “simulation” – “имитация”).

Несимулятивные методы обучения позволяют активизировать учебный процесс в рамках традиционных форм обучения, основу которых могут составлять лекции, семинарские, практические, лабораторные занятия. Среди несимулятивных методов активного обучения можно выделить также учебные (дидактические) игры. Эти игры могут характеризоваться учебными целями и задачами, количественным составом участников. Так, по количественному составу участников игры подразделяются на индивидуальные (один человек) и парные, групповые, коллективные. Первые нацелены на общение с текстом, письменным или звучащим, а последние три – и на общение с партнёрами (помимо текста). По характеру и форме проведения выделяют игры предметные, подвижные с вербальным компонентом, игры – соревнования, интеллектуальные (тесты, ребусы, кроссворды, чайнворды), взаимодействия (коммуникативные). По степени сложности выполняемых действий различают простые и сложные игры, по длительности проведения - продолжительные и непродолжительные. Так, по целям и задачам обучения учебные игры, используемые на занятиях по иностранному языку обычно подразделяются на языковые (или аспектные), речевые (видо-речевые) и для обучения общению.

Важно отметить, что хотя с помощью несимулятивных методов происходит улучшение и возрастает активизация обучения, всё же они лишь частично решают проблему будущего специалиста в практической деятельности.

Задачу более совершенной подготовки современного специалиста и приобретения им в полной мере объёма навыков и умений для будущей профессиональной деятельности обеспечивают симулятивные методы активного обучения, т. е. в их основе лежит имитационное и имитационно-игровое моделирование, благодаря которому воссоздаётся предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности обучаемых. Симулятивные методы разделяют на игровые и неигровые. Неигровые имитируют различные стороны профессиональной деятельности, но при использовании их обучаемые не используют различные роли, а пытаются анализировать изучаемый объект или явления или чьи-либо действия. Игровые методы активного обучения, направленные на имитацию конкретной профессиональной деятельности с использованием ролей (не менее двух), могут осуществляться на игровых (интерактивных) занятиях. Отмечается, что именно в игровых формах и методах реализуется наивысшая психическая и мыслительная активность, достижение которой происходит в результате взаимодействия и соизменения всех сторон интра - и интерпсихических проявлений индивидов, участвующих в имитируемой профессиональной деятельности.

Среди симулятивных методов неигрового характера важное место занимает метод анализа конкретных ситуаций. Так, например, при использовании этого метода, представленного в форме учебной дискуссии, связанные с той или иной профессиональной задачей. Принятие решения по данной проблеме может быть выработано одной или несколькими соревнующимися группами, в которых инициативно высказывается каждый из участников такой совместной

учебной деятельности. Эта форма сотрудничества может носить и название «мозгового штурма» или имеющего много сходного с ним в процессуальном плане «синтеза мыслей» (синектика), если совместная деятельность всей группы направлена на поиск оригинального оптимального решения теоретической или практической проблемы.

Существует и такая форма деятельности студентов, как групповая инсценировка, в которой её участники исполняют противоположные роли, но отстаивают свои интересы по одной и той же проблеме. Главным организационным моментом в групповой инсценировке является предварительное ознакомление с особенностями своей роли для того, чтобы принять их в качестве личной позиции, т. е. определить, «из чего исходить», «что защищать» и «против чего выступать»[7, с. 41].

Приближен к этим двум формам коллективной деятельности «Огонь по сокурснику». Целью является умение коллективно защищать свою позицию, своё решение, исходя из позиций той профессиональной деятельности, которую представляет та или иная подгруппа. Решение должно быть защищено вопреки конфликтной ситуации других подгрупп. В случае неудачи «огонь» переносится на другую подгруппу, имеющую противоположный взгляд на данную проблему.

«Огонь по сокурснику» представляет такую форму сотрудничества студентов, при которой происходит имитация отношений группы и формального лидера (подчинённых и их руководителей, всей группы и одного из её членов, занимающего другую позицию и т. д.). При такой форме общения вырабатывается умение принимать решение в условиях дефицита времени, соблюдая тактичные и деликатные формы обхождения с оппонентом.

Умение строить свою тактику в типичных жизненных ситуациях общения, где также требуются, наряду с деликатными и тактичными формами общения, и умения выслушать необоснованное обвинение, подавить или преодолеть в себе состояние страха, замешательства, неуверенности, применяется в активном обучении и такая форма сотрудничества между обучаемыми, как инсценировка парирования, и близкая к этой форме инсценировка эмоций. Последняя используется для изучения индивидуальных особенностей людей в ситуациях межличностного общения.

Значительное место в рассматриваемой нами классификации АМО занимают симулятивные методы активного обучения игрового характера. Здесь можно выделить методы, имитирующие производственные процессы с помощью тренажеров или дисплеев, использование которых даёт возможность приобрести умения и навыки в выполнении действий на производственном оборудовании.

Среди симулятивных методов, опирающихся на игровую деятельность между обучаемыми, следует отметить симулятивные игры, в разряд которых входят имитационные игры. Различают два вида имитационных игр: учебно-ролевые и учебно-деловые. Основанием для включения этих учебных игр в общую систему симулятивных игр послужил тот факт, что все разновидности симулятивных игр имеют один и тот же теоретический психолого-социологический базис. В практическом же плане все имитационные игры объ-

единяет то, что они представляют собой условное воспроизведение её участниками на основе их принятых ролей практической деятельности людей.

В поле нашего внимания активные методы, используемые при обучении иностранным языкам. Следует отметить, что в конце 70-х годов принцип коммуникативности приобрел большое значение в методике преподавания иностранных языков. Поэтому поиск путей повышения эффективности обучения студентов иностранному языку обусловил интерес исследователей к игровым методам. Так, Н. Т. Барышникова [2], выступая за систематическое использование в вузовском процессе игровых методов обучения, полагает, что именно эти методы положительно влияют на динамику принятия и вхождения обучаемых в роль. К тому же включение студентов в игровые методы, по её мнению, обеспечивает им успешное вхождение в роль субъектов познавательной деятельности, что позитивно воздействует на успешность овладения иностранным языком и навыками диалогического иноязычного общения. «Проигрывание» ролей в преднамеренно созданных ситуациях обеспечивает усвоение правил общения на иностранном языке, развитие способности к исполнению порученной роли и выработку стратегии и тактики профессионально-коммуникативного поведения.

Как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях широкое признание получили методы интенсивного обучения, основу которых составляли игровые методы. Например, ряд исследований оптимальным методом обучения менеджеров иностранному языку считают управленческую игру (В.М. Едлемов, В.Ф. Комаров, Ю.Д. Красовский, Е.А. Хруцкий).

Некоторые авторы (Дианова Е.М., Китайгородская Г.А., Скалкин В.Л.) к эффективным методам обучения иностранному языку относят ролевую игру.

Н.Г. Кравченко (4) полагает, что ролевая игра несёт в себе элемент неожиданности, с которой может встретиться каждый студент в процессе реального общения. Партнеры должны слушать, быстро думать и адекватно реагировать на изменение ситуации. При правильной организации ролевой игры можно создать такую ситуацию, при которой ни одному из участников не удастся отмолчаться. Поэтому, по мнению Н.Г. Кравченко, ролевая игра является важным методом обучения студентов общению и закрепления умений и навыков коммуникативного поведения. Она считает, что ролевая игра является в высшей степени мотивирующей, т.к. студенты видят возможность применения ситуаций, разыгрываемых в ролевой игре, в реальной жизни, чего не может дать механическая ориентировка, механическое заучивание наизусть текстов на иностранном языке.

Говоря о подготовке студентов к иноязычному обучению , Н.Г. Барышникова, Ю.Д. Красовский, И.Ф. Ладанов, Н.И. Гез акцентировали внимание на формировании иноязычной профессиональной компетенции будущих специалистов, под которой они понимают коммуникативную компетенцию, включающую совокупность знаний и умений речевого и делового поведения , владение стратегией и тактикой общения на иностранном языке и умение применять особые приемы эмоционального коммуникативного взаимодействия. Игровые методы, по утверждению А.А. Вербицкого, Е.М Диановой, Е.Е. Матецкой, Д. Фрейтас содержат в себе необходимые условия для структурирова-

ния содержания и организации учебного процесса, направленного на формирование у студентов профессиональной компетенции.

Учитывая специфику иностранного языка, методики и технологии его преподавания, можно утверждать, что реализация принципа ролевой перспективы при его изучении будет успешной, если методы и формы учебной работы рассматривать как воссоздание предметного содержания профессиональной деятельности, ее социальной направленности и моделирования системы отношений, отражающих сущностную сторону этой деятельности. Мы полагаем, что активные методы овладения иностранной речью будут эффективны в том случае, если обучаемые занимают активную позицию в преднамеренно моделируемых ситуациях профессиональной направленности, овладевают ею, а не выученным заранее текстом по определенной теме, адаптируются к предстоящей деятельности и осваивают иностранный язык как средство выполнения порученной роли.

Активные формы и методы в своей основе содержат имитацию условий осуществления реальной профессиональной деятельности с целью моделирования актуальных проблемных ситуаций, т.е. имитационное моделирование. Мы полагаем, что использование форм и методов, в основе которых лежит имитационное моделирование, обеспечивает достижение ролевой перспективы в учебном процессе, единство содержательной и процессуальной сторон обучения.

Таким образом, осуществление принципа ролевой перспективы в обучении студентов иноязычному общению путем использования форм и методов имитационного моделирования, максимально приближенных к реальным условиям их профессиональной деятельности, обеспечивающих адекватное речевое и деловое поведение с учетом специфики иноязычной речи, создает условия для успешного профессионального становления будущих специалистов. Ролевая перспектива, игровые действия во время исполнения порученных ролей, поиск оптимального выхода из коммуникативных ситуаций стимулируют формирование коммуникативной культуры будущих специалистов, показателями которой выступают знание языка и специфики межкультурной коммуникации, коммуникабельность, умение принимать решения и нести за них ответственность, способность быть разработчиком новых идей и инициатором новых подходов к решению практических задач, способность своевременно реагировать на обстоятельства, которые не поддаются контролю, и действовать так, как это предписывает ситуация.

Резюме

Стаття присвячена актуальній проблемі – пошуку шляхів підвищення ефективності навчання іншомовному спілкуванню професійного напрямку.

Обґрунтовано необхідність використання активних методів при вивченні іноземних мов, доведено, що навчання студентів іншомовному спілкуванню буде протікати успішно при умові реалізації імітаційно-ігрового підходу до їх навчання, заміни традиційної технології навчання ефективнішою, основу якої складає імітаційно-ігрове моделювання професійної діяльності в оволодінні системою знань і умінь, необхідних для вироблення професійно грамотної стратегії і тактики спілкування тих хто навчається іноземної мови.

Summary

The article is devoted to the problem of searching of effective ways in training students for foreign-language intercourse activity.

In the article it has been proved that usage of active methods considerably increases level of foreign-language business intercourse; the specific institute's process features which realize an imitation-playing approach to study of foreign - language have been disclosed, the influence of training game upon the motivation of study of foreign language, the situation of success in study have been shown.

Литература:

1. Артюнов Ю.С., Борисова Н.В. и др. О классификации методов активного обучения // Тезисы докладов V межведомств. школы – семинара по активным методам обучения. – Рига: Изд-во Латв. ун-та, 1983. – С. 21-23.
2. Барышникова Н.Г. Ролевое поведение как фактор интенсификации учебного процесса (на материале интенсивного обучения взрослых иностранному языку): Дис. … канд. психол. наук. – М., 1984. – 169 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
4. Кравченко Н.Т. Алгоритм управления ситуативным полем при обучении иностранному языку // Информационные технологии образования. – Новосибирск, 1993 – С. 21-25.
5. Краснов Ю.Э. Организационно – коммуникативная игра в методически ориентированной реорганизации повышения квалификации // Образование XXI века. Проблемы повышения квалификации работников образования. – Минск, 1993. – Т.1. – С. 21-22.
6. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 77 с.
7. Формы, методы и средства активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых. – Харьков: Изд-во Харьковского университета, 1987. – 91 с.
8. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287с.

Подано до редакції 17.04.03

УДК: 378.126

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ у ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Окса Микола Миколайович,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки,
Мелітопольський державний педагогічний університет

Визначення проблеми. Ціннісні орієнтири – це компонент свідомості, або елемент внутрішньої структури особистості, який проявляється у вигляді ціннісного ставлення особистості до дійсності, характеризує загальну спрямованість людини на мету і засоби діяльності, має суб'єктивно-об'єктивну основу і фіксується в інтересах, вимогах, мотивах, настановах, і яке проявляється в вибірковому оціночному ставленні до педагогічної діяльності, представляючи таким чином своєрідну серцевину особистості. Методологічною передумовою аналізу ціннісних орієнтацій стало філософське трактування категорії "структура", яку вчені визначають як єдність стійкого взаємозв'язку і взаємодії елементів. Структура характеризується стійкістю, самостійністю мінливістю її елементів, її елементи підкорені діалектичному принципу взаємовідносин частин і цілого. Визначення структури професійно ціннісних орієнтацій у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін, взаємозв'язку складових елементів дозволить виявити їх місце і роль в

дозволить виявити їх місце і роль в структурі особистості майбутнього вчителя. У формуванні ціннісних орієнтацій як професійної якості ми виходимо з того, що психіка людини є нерозривною єдністю розуму, почуттів і волі. Ці окремі якості особистості виявляються у процесі активної взаємодії між собою і створюють стійку систему пізнавальних, емоційних і поведінкових компонентів. Знаючи структуру і природу прояву того чи іншого компоненту, можна ефективніше використовувати виховні можливості загальнопедагогічних дисциплін у формуванні майбутніх фахівців.

Робота виконана згідно з загальними планами науково-дослідницької роботи Мелітопольського державного педагогічного університету та практичних завдань кафедри загальної педагогіки з загальнопедагогічної підготовки вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна педагогічна наука з позиції гуманістичного підходу, взявши в якості методологічної основи ідеї М.Бердяєва, П.Флоренського, С.Франка, П.Юркевича, бачить головну мету виховання в розвитку цілісної особистості, її суб'єктивних якостей, орієнтованих на свободу вибору, творчість, духовність.

У дослідженнях Б.Ананьєва, І.Аносова, Є.Бондаревської, Г.Будинайте, В.Дряпика, М.Кагана, Т.Корнілової, В.Лутая, В.Мухіної, В.Франкла та інших людина виступає в єдності своєї природної (біологічної), соціальної, культурної сутності.

Людина – істота цілісна, - підкреслює І.Аносов і вважає єдино правельних шляхом виховання, "окультурювання" людських потреб, адже між природою і соціумом лежить культура, яка об'єднує їх і допомагає розв'язати протиріччя між природними і соціальними основами в людині: "Саме в антропологічному контексті слід разглядати феномен інтелектуального, духовного, який перебуває в органічному взаємозв'язку з біосоціальною сутністю людини" [1, с.18].Лише через культуру проходить її природне входження в соціальне життя. Особистість вчителя - специфічне утворення, котре складалось у результаті відносин, в які він вступає ще в період студентського життя. Ціннісні орієнтації, спрямованість, мотиви, особливості характеру, рівень сформованості педагогічних здібностей виконують в цьому процесі функцію регуляторів поведінки та діяльності. Особистісні особливості впливають на здійснення вибору, його наступне оцінювання і визначають міру відповідальності за прийняте рішення.Вчені-педагоги розглядають підготовку майбутнього вчителя з позиції суб'єкту пізнавальної та навчально-професійної діяльності, здібного цілеспрямовано регулювати свої дії. Формування його ціннісних орієнтацій при цьому пов'язується, перш за все, з тими феноменами, які обумовлюють самостійність і професійну придатність, а не тільки розвиток освітнього потенціалу, однак не існує розробленого механізму формування особистісних ціннісних орієнтацій, які означають для професійної діяльності не окремі межі зовнішніх і внутрішніх умов, сприяючих цьому процесу.

У зв'язку з цим відзначити перспективність аналізу свідомості та поведінки людини через призму її ціннісних орієнтацій, що дозволяє дізнатися, чи відчуває вона себе суб'єктом творчої діяльності, її активним учасником або займає пасивну позицію спостерігача за подіями [2, с.30].

У науковій літературі змістовне наповнення ціннісних орієнтацій традиційно представляється як єдність когнітивного, емоційного і поведінкового рівнів (Б.Ананьєв, А.Асмолов, В.Дряпика, Г.Заліський, А.Москаленко, В.Ядов та ін.). Когнітивний рівень ціннісних орієнтацій (погляди, переконання, цінності) виражає свідому спрямованість на форми життєдіяльності: емоційний характеризує ціннісні орієнтації з боку почуттів, переживань; поведінковий виражає практичну готовність до дії. Між цими рівнями існує певна взаємодія, взаємозалежність, однак кожний з них має особисті характеристики, які розглянемо більш детально.

Результати дослідження. Когнітивний рівень ціннісних орієнтацій характеризує тезаурус студента – систему знань просвіти про світ і суспільство, про соціальні цінності, норми і принципи життєдіяльності, власні індивідуальні творчі можливості. Основу когнітивного рівня складають пізнавальні потреби як усвідомлення значущості об'єктивних якостей, явищ дійсності, що передбачає пошук особистісних сенсів, свого власного ставлення до отримуваної інформації, осмислення своєї системи цінностей, тобто активну самостійну мисленнєдіяльність. У становленні професійно ціннісних орієнтацій когнітивний рівень яскраво проявляється У раціональному оцінюванні. З усвідомлення орієнтації в суб'єктивному світі особистості виникають ціннісні уявлення, які відбивають значущі для неї тих чи інших видів діяльності. Суб'єкт пізнання стає об'єктом самоаналізу, самопізнання, самокорекції, свідомо будує свій внутрішній світ. У цьому випадку процес становлення і функціонування ціннісних уявлень можна подати як формування внутрішньої діяльності особливого порядку, інваріантної по відношенню до різноманітних предметів діяльності. Виконання такої "аксиологічної" діяльності реалізується в конкретних діях і вчинках особистості на основі образу "Я", системи особистісних цінностей і переваг. У цих положеннях актуалізуються філософські ідеї Макса Шелера, М.Бахтіна, К.Манхейма про безперервне становлення людини, про незавершеність, незакінченість особистості, які слугують джерелом її динамізму, саморозвитку і самоудосконалення. Суттєвим уявляється визначення М.Шелером освіченої людини: "Освіченим є той, хто оволодів структурою своєї особистості, сукупністю вибудованих у єдності одного стилю ідеальних рухомих схем споглядання, мислення, тлумачення, оцінювання світу, поводження з ними і будь-якими випадковими речами в ньому; схем, які наперед задані будь-якому випадковому досвіду, котрі однаково перепрацьовують його і включають в цілісність особистого світу"[3, с.15]. Із шелерівської доктрини витікають два важливих висновки, котрі стосуються завдань освіти: 1) аксіологічне освічення учнів, яке дозволяє їм провести ревізію власного ціннісного світу, оволодівши мовою його опису; 2) формування [illegible] і оцінювання цього об'єкту, знаходиться в основі формування ціннісних орієнтацій особистості, виставляється перш за все в емоційному відгуку на об'єкт, предмет або явище і виражається в формі сприйняття, удавання, поняття. Пізнавальний і емоційний аспекти є двома боками кожного відношення від ледь помітної емоційної забарвленості відносних поглядів і до яскраво вираженого переживання певних потреб і переконань, а в тих випадках, коли

якась дія здійснюється чисто раціональним шляхом і в цьому процесі не проходить зустріч афекту і інтелекту, то не виникає і відповідне функціональне новоутворення, не здійснюється побуджувальна сила його свідомості; Окрім того, емоції виконують функцію орієнтуючих суб'єктивних сигналів і беруть участь в регуляції діяльності. Зокрема, О.М.Леонтьєв вбачає особливість емоцій в тому, що "вони безпосередньо відтворюють відносини між мотивами і реалізацією, відповідаючи цим мотивам діяльності " [4, с.164]. Поділяючи цю точку зору, Д.Ф.Ніколенко вважає, що в почуттях відтворюється і сутнісний і мотиваційний бік діяльності. Будучи відтворенням дійсності, емоції збуджують до діяльності, а також відбивають залежність між мотивами та успіхом діяльності [5, с.14-15]. Урахування особливостей емоційно-чуттєвої сфери особистості значно полегшує процес пізнання загальнолюдських цінностей, посилює здібність до повноцінного сприйняття оточуючої дійсності. А.С.Макаренко надавав пильної уваги вихованню культури сприйняття, почуттів, вважаючи емоції з'єднуючою ланкою, без якої неможливий повноцінний розвиток особистості, тому послідовно і постійно виховував у дітей вміння сприймати найтонкіші відтінки краси, тонкість бачення, чутливість душі [6, с.490].

Поведінковий рівень ціннісних орієнтацій проявляється в настановах на всі види діяльності, котрі засвоюються у процесі навчання, в навичках, уміннях і засобах їх здійснення. Наявність настанові дозволяє зберегти стійкість діяльності в постійно змінюваних ситуаціях, визначає засоби, прийоми задоволення мотиваційно-потрібносної сфери через поведінку і діяльність. Розглядуваний рівень ціннісних орієнтацій тісно пов'язаний з когнітивним і емоційним, і від характеру цього взаємозв'язку, від конкретного змісту цих рівнів залежить спрямованість ціннісних орієнтацій, поведінка особистості, а в її вчинках проявляється їх дієвість, стійкість. Важливою особливістю поведінкового рівня є те, що він виявляє сформовані форми поведінки, тобто не тільки здібності, але й потреби будувати свою поведінку відповідно до установленою цінністю системи що, на відміну від елементарної звички, характеризується такими особливостями: а) є результатом соціальних вправ, обґрунтованих на самовизначенні; б) в її основі лежить спосіб реалізації особистого ставлення до соціальної дійсності, яка стала потребою; в) на відміну від звички вона характеризується не шаблонним стереотипним, а усвідомленою, гнучкою поведінкою; г) виражається не автоматизованими, а довільними поведінковими актами. Виходячи з цих положень, вважаємо основним засобом формування поведінкового компонента ціннісних орієнтацій на заняттях з педагогіки створення ситуацій з переважанням ціннісної спрямованості, які спонукають студента до самовизначення, до вибору найбільш для нього придатного способу поведінки, одночасно з прийняттям на себе відповідальності за обраний засіб. Слід відзначити, що виділені рівні ціннісних орієнтацій обумовлені тими психічними процесами, які забезпечують виконання цим особистісним утворенням його ціннісно-орієнтаційних функцій.

Ціннісні орієнтації постають як центральний, кореневий компонент структури особистості, пов'язаний з іншими компонентами модальними відносинами взаємозалежності. Для того, щоб визначити конкретну виховну

мету, окрестили шляхи формування професійно ціннісних орієнтацій студентів педзакладів, розглянемо діалектичний взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з спрямованістю, потребами, мотивами, настановами, інтересами, ідеалами, переконаннями і світоглядом – тими ознаками, які характеризують суб'єкта в усьому різноманітті його соціального та індивідуального "Я". Спрямованість особистості визначається більшістю дослідників як системоутворююча якість з досить усвідомленою і емоційною привабливістю. У відношенні до спрямованості ціннісні орієнтації виконують роль з'єднуючої ланки, самостійного і рівнозначного її компонентам – мотивам, потребам, ідеалам; стабілізують особистість, сприяють її цільності. Цінності сприймаються як зовнішнє, те, що належить до світу. Вони визначаються напрямки руху, не обмежуються конкретною метою. Потреби ж суб'єктивно сприймаються як те, що знаходиться "всередині нас" і підштовхує до чогось "ззовні", вони спрямовують до конкретної мети діяльності, тоді як прояв цінності в якомусь явищі, предметі не може її наситити і дезактуалізувати навіть на нетривалий час. Форма переживання цінностей – ідеали, "модель належного", тоді як потреби переживаються як зв'язки з об'єктивними умовами життя, як бажання, спокуси. Для того, щоб людина чітко усвідомила своє ставлення до цінностей, вона повинна визначитись у своїх потребах, оскільки саме усвідомлення потреб складають основу ціннісних орієнтацій, активної діяльності особистості. Цінність особистості вчителя характеризується системою потреб, необхідних для його професійної діяльності (інтелектуальних, моральних, естетичних), необхідних у його праці, задовольняючи які він реалізує себе як особистість. Ціннісні орієнтації у процесі викладання загальнопедагогічних дисциплін визначають галузь для самоствердження, виконують регулюючу функцію, виокремлюючи серед множини потреб особистісно значущі.

Процес формування ціннісних орієнтацій повинен бути спрямований на відбір найбільш суттєвих і цінних для розвитку особистості потреб, її саморозвитку. Педагогічна корекція в цьому випадку виконує роль зовнішнього об'єктивного фактору, впливаючого на орієнтаційну сферу студента, пробуджуючого у свідомості майбутнього вчителя постійне прагнення до пошуку життєвих і професійних пріоритетів, цінностей, до внутрішньої активності, самостійності, осмислення і оцінки. Однак, було б помилковим стверджувати, що зміст діяльності визначається лише предметним змістом потреб. У дійсності протікає постійний аналіз можливостей, врахування ситуації і лише на основі мотиву суб'єкт санкціонує дану поведінку. У якості мотиву завжди виступає переживання свого втілення потреби. Це можуть бути предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання, потреби, спрямовані на визначену мети, також розглядаються психологами як мотиви. Усвідомивши їх, людина здатна керувати ними, відшукуючи шляхи і засоби задоволення одних потреб і пригнічують інші. Розвиток людини пов'язаний з формуванням ієрархічної структури мотивів, потреб, цінностей: домінуванням вищих рівнів (загальнолюдських цінностей) над нижчими. Така ієрархія не порушує цілісності особистості, оскільки загальну стійкість, гармонію особистості, різноманіття її зв'язків з світом серед множини інтересів і поліспрямованості забезпечує наявність домінанти – систематизуючого конструктивного елемента.

У ієрархії мотивів провідне місце займають смислові мотиви – стійкі мотиваційні тенденції. Від того, який особистісний сенс вкладає людина в усвідомлювану нею діяльність, залежить спрямованість особистості на цінності, тобто ціннісні орієнтації. У відношенні ціннісні орієнтації – мотиви провідна роль належить ціннісним орієнтаціям. Мотиваційний компонент виступає як результат сформованості визначених якостей її подальшого удосконалення, стимулюючи в свою чергу ціннісні орієнтації. За характером мотивів особистості можна говорити про її ціннісні орієнтації і саме різницею останніх можна пояснити різницю мотивації одного виду діяльності у різних людей. Так, основна діяльність студентів – навчально-пізнавальна – має систему мотивів, стимулюючих засвоєння різноманітної інформації. Однак, якщо у них не сформована ціннісна орієнтація на професію, то виявляється вакуум мотивації. Ціннісні орієнтації є активним фактором мотивації і поведінки. Зміст мотиву визначається тією системою цінностей, на яку орієнтується людина. Мотив завжди передує діяльності, є підсумком її попереднього осмислення. Однак, здійснення діяльності залежить від того, наскільки особистість готова керуватись тими чи іншими мотивами, яка її настанова. Згідно з Д.Н.Узнадзе, настанова є специфічним неусвідомленим етапом готовності людини певним чином віддзеркалювати і діяти у відношенні до оточуючих об'єктів і явищ, які передують виникненню свідомих психічних процесів. Для виникнення настанови необхідно наявність потреби і ситуації для її задоволення [7, с. 164].

Поведінка – це та формою, з якої можна говорити про настанову особистості. Розкриваючи "програму людської особистості", А.С.Макаренко зазначав, що сучасна людина має бути добре освіченою, повинна мати високу кваліфікацію, бути дисциплінованою, політично зрілою і відданою своєму народові. У неї має бути сформоване почуття обов'язку і почуття честі, вміння підкорятися товаришеві і наказувати йому, вміння бути чемним, суворим, добрим і нещадним – залежно від умов її життя і боротьби. Вона має бути активним організатором, наполегливо і загартованою людиною, вміти володіти собою і впливати на інших. Якщо її покарає колектив, вона має поважати і колектив, і покарання. Вона має бути веселою, бадьорою, підтягнутою, здатною до боротьби і будівництва, жити і любити життя. Вона має бути щасливою. І такою вона має бути не лише в майбутньому, але й кожного свого теперішнього дня [8, с. 3].

На такі вимоги рівнялися, з них виходила вся виховна система А.С.Макаренка. Вона виховувала людину, у якої немає дисгармонії між особистою і суспільною метою, немає протиставлення особистих і колективних інтересів. Педагог – новатор закликав своїх колег працювати з вірою в людину, з справжнім гуманізмом, що є особливо актуальним для сучасної освіти, яка як і інші галузі науки, насичена інноваційними процесами, що відбуваються у всьому світі. У наш час ми дедалі частіше спостерігаємо налагодження інтегрованих зв'язків між освітою та бізнесом, економікою, медициною і, навіть, політикою. Результатом цього є розроблення нових навчальних програм, планів і методів навчання. До таких інноваційних напрямків у освіті належить і так звана "антрепренерська освіта", виникнення якої було спричинене швидким розвитком нових процесів у всіх сферах життя і необхідністю підготовки учнів для життя й роботи у сучасному світі.

Антрепренерська освіта – це інноваційний напрям в освіті, який набув особливо бурхливого розвитку у 70-80-х роках XX століття і продовжує розвиватись у сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Метою його є підготовка учнів, щоб вони могли самі прогнозувати і втілювати в життя зміни, необхідні для подальшого розвитку економіки країни. Важливою мотивацією виховного процесу антрепренерського навчання є підвищення в учнів почуття впевненості в своїх силах і здібностях.

Така освіта спрямована на розвиток у тих, хто навчається, потенційних можливостей. Вона розрахована як на учнів, так і на вчителів. Нині ми живемо в період глибоких змін. Система освіти має бути зорієнтована так, щоб усі учні набували відповідних знань, які допомогли б їм адаптуватися та знайти себе в сучасному житті, де постійно існує загроза безробіття. Саме педагогічна антропологія та антрепренерство дає можливість учням здобути більш як 90 різних знань, навичок і вмінь, що допоможуть їм у необмеженій кількості життєвих ситуацій [9, 85].

Стабільність ціннісних орієнтацій залежить від того, наскільки ті чи інші погляди перетворились у внутрішні принципи життєдіяльності людини, стали основою його світогляду, забезпечуючого єдність думок, переконань, дії. Діалектичний зв'язок світогляду і ціннісних орієнтацій проявляється втому, що протікає диференціація цінностей; глибина світогляду визначає інтенсивність ціннісно-орієнтаційної діяльності; ціннісні орієнтації впливають на світогляд особистості через її ідеали, спонукаючи діяти відповідності до них.

Все вищесказане дозволяє на закінчення дійти таких ***висновки:***

1. Світогляд відіграє важливу роль у становленні духовного світу педагога і є невід'ємною складовою частиною професійного самоусвідомлення. У ньому поєднані теоретично обґрунтовані погляди, моральні переконання і емоційно забарвлені спрямування, обумовлені професійною діяльністю.

2. Важливо відзначити, що зміст професійного самоусвідомлення складають не тільки усвідомлення себе в профеув контексті власної долі, національного і загальнолюдського буття.

3. Гуманістична ціннісна спрямованість світогляду майбутнього вчителя є необхідним підґрунтям для розвитку його духовно-творчого потенціалу, зацікавленого і відповідального ставлення до педагогічної дійсності.

4. Розглянувши взаємозв'язки ціннісних орієнтацій з такими структурними компонентами як спрямованість, потреби, мотиви, інтереси, ідеали, установки, цілі переконання і світогляд, ми поділяємо думку тих авторів, які вважають ціннісні орієнтації відносно самостійним компонентом структури свідомості, пов'язаним з іншими відносинами модальності і утворюючим основу особистості, індивідуальний облік, відрізняючий її від інших особистостей і таким, що виражається у моральних вчинках, у яких людина усвідомлює і створює і стверджується себе як особистість в актах рефлексії. За допомогою ціннісних орієнтацій здійснюється можливість осмислення свого ставлення до майбутньої професії, тому формування цієї якості особистості майбутнього вчителя повинно бути темою подальших досліджень і стати одним з головних завдань у викладанні циклу загальнопедагогічних дисциплін у вузівському навчанні.

Резюме

Исследование направлено на поиск объективного критерия в формировании ценностных ориентаций будущего учителя в традиционно представленном единстве содержательного направления когнитивного, эмоционального и поведенческого уровней.

Summary

The research work is aimed at the search of the objective criterion in the forming of the valuable orientations of a future teacher in the traditionally offered unity of the substantial cognitive, emotional and behavior levels.

Література:

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. – К.: Твім інтер, 2003.- 391 с.
2. Троїцька Т.С. Право і свобода в антропологічних складових освіти // Постметодика. – 2002. - № 7-8. – С. 29-32.
3. Шелер М. Избранные произведения: Пер. нем./ Под ред. А.В.Денежкина. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции // Психология эмоций: Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 162-172.
5. Николаенко Д.Ф. Структура личности воспитателя // Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе. Сб. науч. тр. – К.: КГПИ, 1984. – С.12-19.
6. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.Невская. – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.
7. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки // Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 327 с.
8. Ярмаченко М. Антон Макаренко – класик української педагогіки ХХ століття: До 115-річчя від для народження // Педагогічна газета. – 2003. – № 2. – Лютий. – С.3.
9. Аносов І.П. Педагогічне вчення А.С.Макаренка як інноваційний напрям антрепренерської освіти // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Зб. наук. праць. – Харків, 2003. – № 4. – С.83-90.

Подано до редакції 12.05.03

УДК 373.2

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Поніманська Тамара Іллівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет

Ідея гуманістичного виховання базується на усвідомленні унікальності кожної людської особистості, яке стає відображенням внутрішньої особистісної позиції педагога. У сучасних концепціях гуманістичної педагогіки суть виховання розглядається не як прямий вплив на особистість, а як соціальна взаємодія з нею різних суб'єктів: конкретних людей, їх мікрогруп і колективів, тобто суб'єкт – суб'єктна взаємодія, діалог, у якому беруть участь конкретні люди. Виховна цінність цієї взаємодії визначається тим, які особистості беруть у ній участь, в якій мірі вони самі усвідомлюють і відчувають себе особистостями і бачать особистість у кожному, з ким вступають у взаємодію.

Концепція підготовки педагога до гуманістичного виховання базується на трьох важливих теоретичних положеннях. По-перше, психолого-педагогічний аналіз гуманістичної парадигми виховання дозволяє розглядати його як

суб'єкт-суб'єктну взаємодію на основі розвитку певної духовної спільності, де вищою метою педагога є не лише створення найсприятливіших умов для саморозвитку дитини, але й сам він розвивається як особистість, що одержує можливості для самоактуалізації. Макрорівень гуманізації виховання характеризується змінами у змісті спілкування педагога з дитиною, розробленням нових концепцій, програм та відповідною підготовкою педагога. Мікрорівень характеризує взаємини "вихователь-дитина", їх спільну діяльність.

По-друге, розглядаючи реалізацію в діяльності педагога гуманістичного підходу до особистості дитини як один з механізмів здійснення ідей гуманістичного виховання, можна стверджувати, що значні труднощі, з якими зустрічається педагог, пов'язані з тим, що у авторитарній виховній системі він розглядається як засіб передачі уніфікованого змісту освіти. Тенденція до реалізації педагогом гуманістичного підходу до дитини буде перетворюватися у його прагнення тоді, коли вона буде осмислена ним як цінність. Таке розуміння відповідає провідній ідеї людиноцентрованого підходу до виховання, про який К.Роджерс писав: "Нелегко бути глибоко людяним, довіряти людям, поєднувати свободу з відповідальністю. Шлях, представлений нами, – це виклик. Він передбачає зміну нашого мислення, нашого способу буття, наших взаємин з вихованцями. Він передбачає непросте прийняття на себе обов'язків демократичного ідеалу. Усе це у кінцевому рахунку зводиться до питання, яке ми повинні поставити індивідуально і всі разом – чи насмілюємося?"

По-третє, для розв'язати проблеми гуманістичного виховання важливо аналізувати особливості становлення суб'єктності учасників педагогічного процесу. Слід визнати, що якщо щодо вихованців така позиція дослідників вже усталюється, то право педагога "бути творцем педагогічного процесу" лише в останні роки набуває недекларативного змісту.

На підтвердження нашої позиції пошлемося на дослідження, у яких відзначається, що назріла необхідність зміни моносуб'єктного екстерналістського підходу на полісуб'єктний діалогічний, сутність якого полягає не у передачі і засвоєнні чогось, а в спільному особистісному зростанні педагога і учнів. І.Д.Бех, О.Г.Асмолов, В.П.Зінченко, С.О.Мусатов гуманістичну спрямованість педагога пов'язують із специфікою професійно-педагогічної спрямованості, створенням передумов для формування соціальної відповідальності, спонуканням до самоосвіти і самовиховання, наголошують на необхідності гуманістичної педагогічної позиції педагога, орієнтації на особистісний зорієнтований підхід у вихованні.

Розуміння гуманізації виховання як забезпечення особистісної включеності у цей процес педагога і дитини вимагає встановлення психолого-педагогічних закономірностей, що забезпечують означену взаємодію. Метою нашого дослідження є встановлення особливостей формування у майбутніх педагогів готовності до гуманістичного виховання дітей. Розглянемо роль мотиваційно-ціннісного компонента означеної готовності.

Традиційна система педагогічної взаємодії піддається змінам досить важко, що зумовлено, перш за все, стереотипами педагогічного мислення, серед яких найпоширенішим є визнання вимоги до педагога "бути у всьому правильним". Такий підхід не враховує суті проблеми педагогічної взаємодії як

співтворчості педагога і вихованця. Ми вважаємо за необхідне вбачати у вихованні ставлення людини до людини. Відтак, питання формування нового педагогічного мислення вимагає аналізу ціннісно-орієнтаційної сфери педагога, яка, загалом, визначає зміст і спрямованість активності особистості, а її зміни детермінують зміну спрямованості особистості педагога. Наша позиція співзвучна з теорією, англійського психолога і педагога Р.Бернса, який наголошує на тому, що вихователь, розвиваючи у дитини здорову самосвідомість, повинен мати чітке уявлення про чинники розвитку своєї власної "Я-концепції" та орієнтує педагога на усвідомлення своєї діяльності як глибоко людського покликання, що виключає несправедливе, байдуже ставлення до дитини, вважаючи, що це допоможе саморозвитку як гідної особистості.

Безперечно, означена позиція набуває особливого значення стосовно виховання наймолодших дітей, адже для повноцінного розвитку дитини необхідне її позитивне ставлення до себе, відчуття цінності свого "Я", віра у свої сили і можливості, що обумовлюється ставленням дорослих, їх прийняттям особистості, що розвивається. До такого прийняття дитини здатний лише той вихователь, який має відповідне ставлення до самого себе. Відтак у структурі ціннісних орієнтацій педагога пріоритетне місце мають цінності самоприйняття та прийняття особистості дитини.

Відомо, що зміна цінностей відбувається у результаті усвідомлення невідповідності між "Я-концепцією" і цінностями, настановами та поведінкою. Перш за все змінюється система ставлень особистості (до себе, до навколишнього світу), потім з'являється нове становлення до себе, оточуючого, нові настанови та дії. Формування гуманістичної позиції педагога починається і значною мірою визначаються у період навчання у вищому навчальному закладі. Педагогом-гуманістом може стати не просто "знаюча" людина, а той, хто здатний до професійного, духовного, культурного саморозвитку, тому важливо вже в процесі професійної підготовки сформувати у студента не лише об'єктну, а й суб'єктну позицію, тобто позицію активного професійного саморозвитку і самовиховання.

Як показує масове обстеження, значна частина абітурієнтів вищих педагогічних закладів не володіє стійкою системою цінностей, мотивацією до ціннісно-орієнтованої діяльності. Аналіз системи підготовки студентів до виховання дітей дошкільного віку виявляє недостатній рівень уваги до діагностики і розвитку цінностей майбутніх педагогів. Переважна увага у процесі педагогічної підготовки звертається на предметно-операційну підготовку. Аналіз діючих програм, спостереження та експериментальне дослідження мотивів педагогічної діяльності засвідчують, що процес формування гуманних цінностей у студентів гальмується через недостатню мотивацію педагога щодо здійснення завдань гуманістичного виховання. Низькою є здатність виявляти свої емоційні переживання на особистісному рівні, що виявляється у недосконалих способах пов'язання вихователем педагогічних проблем. Не підтримується важливий для педагога – "дошкільника" досвід "запасів дитинства" (Ч.Айтматов) – здатність зберігати і осмислювати суб'єктивні переживання свого дитинства та їх вплив на наступні етапи свого життя, на власну педагогічну діяльність. Таким чином, поза увагою педагогів вищої

школи лишаються важливі резерви особистісного розвитку майбутніх вихователів.

У створенні моделі готовності педагога до гуманістичного виховання дітей дошкільного віку ми використали аналіз поліфункціонального застосування поняття суб'єкту діяльності у психології, який дозволяє виділити спільне у багатьох визначеннях – це здатність ставати у певну професійну позицію стосовно своєї діяльності. Стати суб'єктом своєї діяльності означає якісно освоїти цю діяльність, оволодіти нею і творчо ставитися до її здійснення. Визначення власної позиції, загалом, означає самостворення особистості у контексті професійної діяльності і вибудовування на цій основі професійної Я-концепції. Я-концепція досить динамічна, вона включає самооцінку, сприймання об'єктивних умов та суб'єктивних чинників, що впливають на особистість. Образ власного "Я" змінюється завдяки накопиченню теоретичних знань, роздумів про себе, свій життєвий шлях, своє покликання. Однак, визначальним моментом Я-концепції є формування соціального досвіду, який здобувається людиною у спілкуванні з іншими людьми, шляхом аналізу своєї та інших поведінки і діяльності, а також ставлень своїх та до себе. Доречно зауважити, що для успіху діяльності необхідне позитивне самоприйняття. Як стверджують психологи, позитивну Я-концепцію визначають переконаність у імпонуванні іншим людям, впевненість у здатності до того чи іншого виду діяльності, почуття власної гідності. Позитивне ставлення до себе не лише не заважає позитивному ставленню до інших, але і є його необхідною умовою, як база, на якій воно засновується. Дослідження засвідчують, що педагог з позитивною, Я-концепцією здатний приймати зрілі професійні рішення, знаходити більшу кількість альтернатив поведінки, виявляти творчу активність. Негативна, Я-концепція є причиною багатьох труднощів у роботі педагога, як соціального, так і емоційного характеру, а головне – вона унеможливлює виховання позитивної Я-концепції дитини. Саме тому у підготовці педагога важливо забезпечити поруч з когнітивним розвитком [illegible] особистісного розвитку. Отже, [illegible] завдань гуманістичного виховання є робота над особистісним розумінням і прийняттям майбутніх вихователів як у курсах навчальних дисциплін (психології, педагогіки, основ педагогічної майстерності, діагностики і розвитку педагогічних здібностей), так і у психолого-педагогічних тренінгах.

Важливим джерелом особистісного смислу професійної діяльності у нашому дослідженні виступають педагогічні ідеї, які й спрямовують визначення педагога щодо цілей виховання, шляхів їх досягнення та кінцевого результату діяльності. Зауважимо, що нині засвоєння студентами багатоманітності підходів до виховання і навчання дітей відбувається у особливих умовах, адже сучасну ситуацію характеризує наявність у науці значної кількості концепцій виховання і розвитку особистості, а у освітній практиці – різноманітних підходів до організації педагогічного процесу, визнання авторських програм і технологій. Зрозуміло, що це створює об'єктивні умови для вільного вибору педагогічних ідей, який повинен здійснюватися майбутнім вихователем на основі ціннісного ставлення до дитини. Такий чином, інноваційна підготовка студентів набуває гуманістичної спрямованості.

Виходячи з означених позицій, можна визначити такі пріоритети підготовки педагога до гуманістичного виховання: педагог виявляє безумовне позитивне ставлення до дитини; почуває себе конгруентно, тобто виявляє себе такою людиною, якою він є; забезпечує засоби навчання і виховання дітей, створюючи умови для розв'язання проблем, значущих для них. Формування готовності до розв'язання цих завдань ми розглядаємо як етап професійного становлення студента, результатом якого є новоутворення, що в сукупності становлять мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційний компоненти. Показниками сформованості даних компонентів виступають: усвідомлення значущості ідей гуманістичного виховання у розв'язання завдань сучасної дошкільної освіти; рівень теоретичних знань і практичних умінь його здійснення; вміння оцінювати хід і результативність виховного процесу, власну педагогічну діяльність і свою особистість у процесі виховання.

Резюме

В статье рассматривается проблема мотивационно-ценностной готовности педагога к осуществлению задач гуманизации воспитания детей. Раскрыты особенности формирования гуманистических ценностей будущих воспитателей.

Summary

The problem of motivated and valuable teacher's readiness to fulfilling of the objects of children upbringing humanization is considered. The peculiarities of forming of future teachers' humanistic values are shown

Література:

1. Бернс Э. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
2. Бех І.Д. Нова педагогічна позиція як предмет наукового осмислення // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього. Зб.м-лів Всеукр.н.-пр.конференції. Т.1. – Мелітопіль, 2002. – С.4-14.
3. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПб ГУПМ, 1999. – 242 с.
4. Мусатов С. Нормативний репертуар функціональних ролей учителя-гуманіста // Освіта і управління. – 1998. – №3. – С.20-30.
5. Rogers C. Freedom to Learn for the 80's. – Columbus – Toronto – Sidney, 1983. – 224 p.

Подано до редакції 18.08.03

УДК 371.132

ГОТОВНІСТЬ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА

Разорьонова Марина Валентинівна
аспірантка кафедри педагогіки,
Луганський державний педагогічний університет ім.. Т. Шевченка

Важливою складовою професіоналізму педагога є оволодіння ним засобами педагогічної діагностики, під якою ми розуміємо сукупність процесів вимірювання, накопичення, аналізу й інтерпретації даних, що дають змогу оцінити наявний рівень тієї чи іншої характеристики й спрогнозувати її подальший розвиток в учня. Тому актуальним є пошук шляхів формування готовності майбутніх вчителів до діагностичної діяльності.

Проблема підготовки майбутніх вчителів до ґрунтовного й об'єктивного

аналізу педагогічних процесів і явищ є однією з найменш розроблених проблем дидактики вищої педагогічної школи (Н.Акінфієва, Б.Бірюков, І.Гавриш, В.Гінецинський, В.Заслуженюк, В.Семиченко, І.Ширшова та ін.). Окремим аспектам і видам педагогічної діагностики присвячені дисертаційні дослідження та статті останніх років О.Андрієнко, А.Бляшевської, Л.Кравченко, О.Масалітіної, Н.Недодатко, С.Операйла тощо, роботи російських науковців Б.Г.Ананьєва, Н.В.Кузьміної, А.О.Реана, І.А.Скопилатова, Н.Степанової, О.Ю.Єфремова, В.О.Якуніна та інших. Своє дослідження ми присвятили питанням підготовки майбутніх учителів іноземної мови до діагностики комунікативної культури учнів, які до сьогодні лишилися поза увагою дослідників. У даній статті представлена модель такої підготовки.

Методологічною основою нашої роботи з моделювання системи підготовки майбутніх педагогів до діагностики рівня комунікативної культури учнів стали підходи вчених-психологів (С.І.Векслер, А.І.Ліпкіна, В.М.Синельников, Д.Расел, Л.А.Рибак та ін.) до визначення сутності та структури критичності мислення, а також підхід Н.В.Кузьміної до визначення сутності педагогічної діяльності [5]. Під "критичністю мислення" розуміють таку якість мислення, яка дозволяє виявити сильні і слабкі сторони об'єкта аналізу і здійснити його обґрунтовану оцінку. Необхідними елементами критичності мислення вищеназвані вчені вважають критерії оцінювання суто оцінювання, що здійснюється на основі аналізу особливостей об'єкта, виділення в ньому суттєвого; обґрунтування оцінки; пропозиції щодо вдосконалення предмета або явища, що оцінюється [4]. Підготовка майбутніх педагогів до діагностичної діяльності має бути спрямована на формування в них всіх названих компонентів критичного мислення. Характерною ознакою діагностичної діяльності має бути її системний характер, змістовна, організаційна та методична єдність та комплексність її компонентів [4;6]. Діагностичну діяльність вчителів щодо визначення рівня комунікативної культури учня ми розглядаємо як педагогічну систему - сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані меті цієї системи.

Головними структурними компонентами діагностичної діяльності вчителя як педагогічної системи є мета ДД, зміст діагностичної інформації, її методи; об'єкти та суб'єкти. Розглянемо, яку роль названі компоненти відіграють в системі підготовки майбутнього вчителя до діагностики рівня комунікативної культури школярів.

Чітке усвідомлення мети діагностичної діяльності є необхідною умовою її ефективності, тому роз'яснення студентам цієї мети має стати відправним пунктом їх підготовки до цієї діяльності. Мета діагностичної діяльності конкретизується у пізнавальних (визначення рівня сформованості комунікативної культури учнів; визначення ефективності процесу її формування; визначення на основі аналізу й оцінки діагностичної інформації необхідних для підвищення рівня комунікативної культури учнів педагогічних дій) та перетворювальних (підвищення ефективності процесу формування комунікативної культури учнів внаслідок здійснення цих дій) завданнях.

Змістом діагностичної інформації є відповідний педагогічний діагноз – висновок про рівень сформованості комунікативної культури школяра, який

має базуватися на науково обґрунтованих критеріях оцінюванням рівня сформованості комунікативної культури школяра. Критерії для оцінюванням рівня сформованості культури спілкування, в свою чергу, мають відповідати таким вимогам (В.Гінецинський, В.Курило, Є.Хриков та ін.): вони повинні відбивати суттєві характеристики явища, що досліджуються; відбивати не окремі аспекти, а всю сукупність логічно взаємопов'язаних характеристик комунікативної культури; у систему цих критеріїв має бути закладена можливість оцінюванням як процесу формування комунікативної культури, так і його основних та побічних результатів; при визначенні критеріїв необхідно враховувати можливість отримання необхідної інформації.

Одним із головних результатів професійної підготовки майбутніх учителів до діагностики рівня сформованості комунікативної культури має бути усвідомлення ними необхідності використання такої системи критеріїв у ході діагностики. У залежності від особливостей побудови навчального процесу в конкретному педагогічному навчальному закладі можна запропонувати можливі варіанти оволодіння студентами критеріальним підходом до діагностики рівня комунікативної культури школярів: запропонувати студентам готову систему критеріїв; запропонувати їм самостійно висунути й обґрунтувати критерії оцінки рівня комунікативної культури учнів або поєднати обидва варіанти (частину критеріїв дати їм готовими, а решту критеріїв попросити додати й обґрунтувати самих студентів). На основі проведеного нами дослідження ми маємо підстави стверджувати, що найбільш ефективним варіантом

Методи діагностики рівня комунікативної культури школярів можна розподілити на методи набуття первинної діагностичної інформації (спостереження, опитування, експеримент, аналіз продуктів комунікативної діяльності), які реалізуються в конкретних методиках діагностики, методи опрацювання та оцінки вірогідності діагностичної інформації та методи інтерпретації та представлення результатів діагностики.

У ході набуття первинної діагностичної інформації широко використовуються різноманітні методи вимірювання – від простої реєстрації наявності чи відсутності певних індикаторів (які визначаються системою критеріїв оцінки рівня сформованості комунікативної культури) до шкалювання, рейтингової оцінки тощо.

Результатом діагностики має бути діагноз – висновок щодо наявного в учня рівня сформованості комунікативної культури. Діагноз може бути представлений в різних формах: у вигляді тексту (характеристики, атестації, відгуки, звіти, протоколи, рекомендації, журнали, педагогічні щоденники, особові справи, заключення), у графічній формі (статистичні таблиці, діаграми, схеми, малюнки, моделі, графіки, карти оцінювання особистості, соціограми), у вигляді комп'ютерних баз даних тощо.

У процесі підготовки студентів до діагностики рівня комунікативної культури школяра слід розповідати їм про різні методи такої діагностики, але головну увагу зосереджувати на тих, що є доступними для використання пересічним учителем у шкільній практиці. Оволодіння майбутніми вчителями методами діагностичної діяльності неможливе без залучення їх до практичної діяльності з діагностики рівня комунікативної культури школярів на спеціально

організованих тренінгах та в ході педагогічних практик.

Необхідними умовами успішності діагностичної діяльності є знання об'єкта діагностики – учнів, у першу чергу, їх вікових та індивідуальних особливостей, а також гуманістична спрямованість діагностичної діяльності (поважне й щире ставлення до учня, дотримання в ході діагностики етичних норм) [1;2;4;6 та ін.]. Лише у разі дотримання цих умов результатом діагностики може стати реальне сприяння розвитку комунікативної культури учнівВажливим завданням підготовки майбутніх педагогів до діагностики рівня комунікативної культури школярів є формування в них розуміння своєї ролі як суб'єкта діагностичної діяльності і готовності до виконання цієї ролі.

До функціональних компонентів системи педагогічної діагностики І.Скопилатов та О.Єфремов [6] відносять завдання, дії й операції, функції та види. Н.В.Кузьміна виокремлює гностичний, проективний, конструктивний, організаторський та комунікативний функціональні компоненти педсистеми [5]. Обидві точки зору треба враховувати при моделюванні системи підготовки майбутнього вчителя до діагностики рівня комунікативної культури учнів.

При моделюванні названої системи підготовки ми передбачили й ознайомлення студентів з головними функціями діагностики рівня комунікативної культури, які ми виділили на основі уявлень науковців про загальні функції педагогічної діагностики. Це такі функції: аналізу (сприйняття й вимірювання «індикаторів» комунікативної культури, визначення рівня її сформованості в учнів); контрольно-оцінювальна (контроль і оцінювання ходу процесу формування комунікативної культури учнів); пояснювальна (усвідомлення стану явища, що діагностується, ступеня його відхилення від певного норматива, причин даного стану і чинників, які його обумовлюють); інформаційна (надання і роз'яснення учасникам освітнього процесу отриманої діагностичної інформації); інтегруюча (узагальнення інформації про рівень сформованості комунікативної культури учнів, отриманої різними методами); прогностична (обґрунтування перспектив і шляхів подальшого розвитку комунікативної культури учнів); перетворювальна (здійснення педагогічних впливів в ході діагностики та за її результатами); зворотного зв'язку (оцінювання якості, ефективності діагностики та корекція застосованих діагностичних засобів після отримання й аналізу інформації про її результати та здійснення відповідних педагогічних впливів); спонукання до самоудосконалення (усвідомлення результатів діагностики в ідеалі має бути стимулом для самоудосконалення учня) [1;2;4; 6 та ін.].

Запропонована модель підготовки майбутнього вчителя до діагностики рівня комунікативної культури школярів носить загальний характер і може бути використана викладачами різних факультетів і спеціальностей для створення власних моделей підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діагностики в ході їх майбутньої професійної діяльності. Подальшого теоретичного обґрунтування й практичної розробки потребують конкретні технології формування готовності майбутнього вчителя до діагностичної діяльності.

Резюме

Автор рассматривает готовность к диагностической деятельности как необходимое условие профессионализма педагога и обосновывает модель подготовки будущего учителя к диагностике уровня коммуникативной культуры

школьников, базирующуюся на системном подходе к анализу педагогической деяльности и учитывающую сущность и 4-х-компонентную структуру критичности мышления.

Summary

The author considers the readiness to the diagnostic activity as a necessary condition of teacher's professionalism and the author grounds the model of preparing future teachers to the diagnostics of communicative culture level of pupils. The model is based on the systematic approach to the pedagogical activity analysis and with taking in to account 4th component structure of critical thinking.

Література:

1. Андрієнко О.С. Педагогічне діагностування научуваності учнів 11-13 років: Дис. ... канд.пед.наук. – Запоріжжя, 1997.
2. Бляшевська А.В. Формування професійних навичок оціночної діяльності у студентів вузу: Дис. ... канд.пед.наук. – Луцьк, 1996.
3. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Собр.соч.: В 6 т. Т5. – М., 1983.
4. Гавриш І.В. Теоретичні основи розробки системи критеріїв для оцінки педагогічних процесів та явищ // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – Харків: ХДПУ, 2000. – Вип.13. – С.48-62.
5. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л., 1980.
6. Скопылатов И.А., Ефремов О.Ю. Система педагогической диагностики в вузе // Педагогика. – 2001. - №7. – С.58 – 62.

Подано до редакції 16.03.03

УДК 373.5(44)

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ФРАНЦІЇ

Романенко Оксана Василівна,
старший викладач,
Криворізький економічний інститут КНЕУ

Сучасне українське суспільство в світлі нагальних перетворень має потребу у високоосвічених, компетентних вчителях, які здатні вільно орієнтуватися у сучасному світі, використовувати в своїй діяльності досягнення науково-технічного прогресу і адаптуватися до будь-якого учнівського колективу. Саме такі риси повинен мати вчитель, якого ми вважаємо професіоналом; а сукупність його професійно-якісних характеристик можливо визначити єдиним терміном – „професіоналізм". Але сучасний стан професійної підготовки педагогічних кадрів нашої країни не завжди забезпечує належний рівень готовності майбутніх спеціалістів до ефективної діяльності. Тому є сенс звернутися до наукових робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників, присвячених проблемам професіоналізму і професіоналізації діяльності вчителя. У цьому контексті нас особливо цікавить досвід західноєвропейської і, зокрема, французької освіти, набутий у процесі створення системи загальнонаціонального стратегічного плану. Проблемою наукових досліджень західноєвропейських вчених Х.Кодрона, М.Монтані, А.Робера, П.Хілгрена, Т.Аткінсона, Х.К.Тедеско та ін. Цій темі приділяють увагу французькі науковці Б.Шарло, Е.Ботьє, Р.Бурдонкль, М.Губерман, а також швейцарський соціолог

Ф.Перрену. Їх праці розкривають питання професіоналізму вчителя і вдосконалення його педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку західноєвропейського суспільства.

У вітчизняній педагогічній науці термін „професіоналізм” почав вживатися у 70-80-ті роки XX ст. Педагогічну діяльність у різних її аспектах вивчали П.П. Блонський, У.А.Зязюн, В.А.Кан-Калік, Н.В.Кузьміна, В.У.Луговий, С.Д.Максименко, А.К.Маркова, В.Ф.Моргун, М.С.Рубінштейн, В.А.Семиченко, В.О.Сластьонін, М.С.Шадриков та ін. Слід зазначити, що в сучасній психолого-педагогічній літературі не існує єдиних підходів до визначення терміну „професіоналізм”. Найчастіше його співвідносять з поняттями „педагогічна майстерність” (І.А.Зязюн), „педагогічна творчість” (Т.М.Поташник), „професійний потенціал” та „професійна вмілість”. Найбільш поширеним його тлумаченням ми вважаємо таки: „Професіоналізм особистості – достатній для творчого розв’язання завдань професійної діяльності рівень розвитку професійної культури самосвідомості” (1, 40). На думку європейських вчених, до основних рис вчителя-професіонала належать: компетентність, здатність адекватно мислити і діяти, спроможність адаптуватися до будь-яких умов навчання, практичний досвід, усвідомлення рівня набутих знань та вмінь, відповідальність за свої дії. Але суттєвішим, на їх погляд, залишається питання підвищення ефективності діяльності вчителя, тобто, професіоналізації.

Отже, **об’єктом** нашого **дослідження** є процес професіоналізації педагогічної діяльності вчителів середньої школи у Франції. **Предмет дослідження** – підготовка вчителя-професіонала. **Мета дослідження** – розкриття ефективних шляхів вдосконалення педагогічної діяльності вчителя французької середньої школи.

Під впливом зовнішніх факторів, таких як подальша демократизація суспільства, збільшення обсягу обов’язкових знань, зростаюча неоднорідність учнівського колективу, необхідність підпорядковувати стандарт шкільної підготовки загальноєвропейському освітньому стандарту (European Dimension in Education) виникає потреба в перебудові як змісту, так і структури діяльності. Йдеться про оновлення, або вдосконалення роботи вчителя, що, як правило становить її професіоналізацію. Професіоналізація має місце тоді, коли виконання загальновідомих, встановлених раніше правил поступається місцем впровадженню нових стратегій розвитку і передових освітніх технологій, спрямованих на досягнення масштабних освітніх завдань (4, 176). Освіта знаходиться в постійному розвитку. Це сфера діяльності, яка неухильно застосовує нові методики; будує дидактичні стратегії, враховуючі різнорідність учнівського колективу, рівень загальної підготовки та культури учнів, умови навчання, співробітництво з батьками та особливості колективної роботи. Без сумніву, професіоналізація має спиратись на базову педагогічну освіту, але якщо базова професійна підготовка надає теоретичні знання і практичні вміння застосовувати їх на практиці, професіоналізація запрошує вчителя знаходити власні відповіді на запитання „Що викладати?” та „Яким чином?” за таких умов (ці відповіді будуть більш адекватними сучасній освітній системі; вони спиратимуться на загальні теоретичні знання і взаємодію всіх складових частин навчального процесу).

Стосовно діяльності вчителя професіоналізація має подвійний зміст. Європейські педагоги-дослідники відокремлюють два різні аспекти професіоналізації: перший пов'язаний із вдосконаленням умов роботи вчителя; другий спирається на розвиток професійних вмінь, адже вдосконалення умов роботи вчителя не завжди веде до розвитку педагогічної майстерності, а, навпаки, сприяє автоматичному виконанню вчителем його роботи. Тому основною метою педагогічної освіти є підготовка фахівця, здатного до застосування інновацій, який постійно підвищує свій професійний рівень і самовдосконалюється.

З цього погляду нас особливо зацікавив досвід педагогічної освіти Франції, яка готує спеціалістів, зорієнтованих на набуття і застосування в практиці освітніх інновацій. Адже зараз, як ніколи, в професіональній діяльності вчителя важливу роль відіграють інноваційні технології.

Інновація, як відомо, – це впровадження нових методів управління освітнім процесом. Французький соціолог М.Крозьє вважає використання інновацій одним із головних шляхів професіоналізації діяльності і пропонує два способи залучення вчителів до процесу застосування нових методик в їх професійній діяльності. Перший - це функціонування центрів перепідготовки вчителів та проведення наукових досліджень. У таких центрах вчителі мають знайомитись із здобутками сучасної науково-педагогічної думки, обговорювати нагальні проблеми і можливості впровадження нових педагогічних технологій. Державні органи управління мають сприяти введенню інновацій в практику. Слід зазначити, що у Франції існує спеціальний науково-дослідний заклад – Національний інститут досліджень в галузі педагогіки (INRP), де саме здійснюється пошук вдалих педагогічних рішень. Крім цього, в країні існує розгалужена мережа центрів педагогічної документації (CNDP). Це освітні установи з інформаційними, технологічними та методичними ресурсами, які допомагають швидко реагувати на зміни в суспільстві і педагогічній думці. Крім того, вони виконують функцію прогнозування розвитку освіти в країні та за її межами. Центри функціонують з 1954р. і мають такі завдання: інформаційне та документальне забезпечення, розповсюдження ефективних освітніх технологій, видавнича діяльність тощо. До того ж центри надають консультації педагогам у використанні освітніх технологій, розробляють комп'ютерні навчальні програми, встановлюють супутникове і кабельне телебачення для перегляду програм дистанційного навчання, здійснюють відеозапис науково-пізнавальних передач, розробляють інтерактивні компакт-диски. Педагоги-практики мають змогу реалізувати свої особисті професійні проекти, користуючись ресурсами та допомогою центрів. Отже, головною метою центів педагогічної документації є забезпечення інформаційними та технологічними ресурсами вчителів і підтримка педагогічної ініціативи на місцях.

Інший шлях впровадження інновацій в педагогічну діяльність – це застосування освітніх технологій в „зонах підвищеної уваги" (zones d'education prioritaires) для роботи з „важкими учнями", де класи, в яких навчаються діти з слабкими знаннями мають стати експериментальними майданчиками використання тієї чи іншої педагогічної технології. „Зони підвищеної уваги" почали створюватись з 80-х років XX ст. Сьогодні один з п'яти французьких вчителів має працювати в таких зонах, кількість учнів зросла з 8,3% від

загальної кількості учнів до 18% з 1982 по 1999рр. Французька освітня система нараховує 900 „зон підвищеної уваги”, в яких на початку 2001 р. функціонували 7291 школа, 1083 коледжі і 159 ліцеїв. К.Даркос, відповідальний за розвиток „зон підвищеної уваги” в Міністерстві освіти Франції, у своїй доповіді у 2003р. визначив основні напрями розвитку навчальних закладів у таких „зонах”:

- зробити педагогічну діяльність вчителів в „зонах підвищеної уваги” більш динамічною засобами ефективної командної роботи;
- використовувати додаткові підходи, новітні педагогічні технології на користь педагогічної діяльності вчителів;
- підтримувати міцні зв’язки з закордонними партнерами у спільній боротьбі за успішність.

Враховуючи значну роль інноваційних технологій в педагогічній діяльності вчителів, відзначимо, що основним шляхом її професіоналізації є **вдосконалення базової педагогічної освіти.**

У Франції базова педагогічна освіта надається в університетських інститутах підготовки вчителів, вищих нормальних школах, університетських центрах та спеціалізованих вузах. Її основними рисами, що сприяють професіоналізації діяльності майбутніх педагогів, є такі:

- узгодження планів педагогічної підготовки з потребами і нормами сучасного шкільного середовища (з цією метою постійно аналізується стан шкільної освіти, реальні умови роботи педагогів, діяльність шкільних установ);
- вивчення студентами передових педагогічних технологій та досвіду зарубіжних країн в галузі освіти;
- підтримка зв’язків із школою, коледжем та ліцеєм;
- поєднання теоретичних занять з практичними; аналіз занять, проведених студентами; використання експериментальних результатів у науково-дослідній роботі;
- залучення студентів до науково-дослідної діяльності; формування готовності майбутніх вчителів до проведення педагогічних досліджень.

Професіоналізація педагогічної діяльності вчителів середньої школи здійснюється засобами подовженої неперервної освіти, заочного та дистанційного навчання. Велику роль у підвищенні рівня професіоналізму вчителів відіграють Національні центри педагогічної документації та Національний інститут педагогічних досліджень. Отже, сучасна педагогічна освіта Франції має за мету підготувати компетентних, освічених вчителів – справжніх професіоналів.

Резюме

В статье рассмотрены проблемы профессионализации педагогической деятельности учителей средней школы Франции, очерчены основные направления её внедрения. Определены эффективные пути усовершенствования учительской работы на современном этапе развития общества.

Summary

The problems of the French comprehensive school teachers’ pedagogical activity becoming proficient are described, the main directions of its putting into practice are determined. The effective ways of perfecting of the teacher’s work at the present stage of the society development are determined.

Література:
1. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.,1997. – С.40.
2. Жуковский И.В. Центры педагогической информации Франции // Педагогика. – 2002. – №6. – С.95-98.
3. Крозье М. Народное образование: бессилие системы // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С.140-144.
4. Perrenoud P. La formation des enseignants. Entre theorie et pratique. L'Harmattan, 1994.
5. Raynal F., Rieunier A. Pedagogie: dictionnaire des concepts cles. Apprentissages, formation, psychologie cognitive, ESF editeur, Paris, 1997.
6. Tedesco I.C. The new educational pact:: Education, competitiveness and citizenship in modern society. – Paris: UNESCO: Inter. bureau of education, 1997.

Подано до редакції 24.06.03

УДК 371.212

СОВРЕМЕННЫЕ СТУДЕНТЫ: ФРАГМЕНТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Савченко Сергей Викторович,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики,
Луганский государственный педагогический университет им.Т.Шевченко

Целью настоящей статья является определение социально-психологических условий современного украинского студенчества как особой социально-демографической группы. Особое внимание уделено появлению психологических новообразований, которые обусловлены социально-экономической ситуацией в Украине.

Основные понятия: современное студенчество, особенности социально-психологические, психологические новообразования, личностно – ориентированное воспитание в вузе.

Ставшая афористичной фраза К.Д. Ушинского о всестороннем изучении человека, как условии его всестороннего воспитания, безусловно, распространяется и на различные социальные группы, которые являются объектом педагогических влияний. Среди таких групп, традиционно находящихся в центре педагогического внимания, особый интерес всегда вызывали студенты. Выделившись более восьмисот лет назад в обособленную социальную прослойку, они до сегодняшнего дня сохранили основные признаки своей корпоративности, участвуя при этом во всех перипетиях человеческой истории.

События, произошедшие на постсоветском пространстве на рубеже тысячелетий, не стали исключением. В них относительная социальная устойчивость студенчества проявилась в полной мере. Все основные молодежные социальные группы, существовавшие в Советском Союзе – молодые рабочие, колхозники, военнослужащие в процессе перехода к новым социально-экономическим отношениям кардинальным образом видоизменили свои сущностные характеристики. Студенчество же, в основном, сохранило свои базовые параметры благодаря тому, что основной вид деятельности – учебно-профессиональная – осталась доминирующей.

Безусловно, что решающим фактором здесь стало не субъективное

стремление студенчества к стабильности, а объективная трансвременная задача высшей школы – подготовка специалистов, необходимых для функционирования общественного организма и удовлетворение потребностей молодежи в образовании, духовном развитии, профессиональном становлении.

Эффективность ее решения во многом зависит от развития личности студента, а также от того, насколько педагоги информированы о процессах, происходящих в студенческой среде, способны влиять на них, умеют ориентироваться в таком культурологическом феномене как студенческая субкультура.

По мнению отечественных исследователей, украинское студенчество представляет собой достаточно проблемную социальную группу, претерпевающую динамичные внутренние изменения, которые сопровождаются усложнением отношений в социальной структуре украинского общества.

Следует отметить, что в последнее время появились противоречивые оценки роли и места студенческой молодежи в процессе становления гражданского общества в Украине. Причем, в ряде случаев превалируют негативистские тенденции. Так, Б.И. Коротяев ведущими социально-психологическими качествами современного студенчества считает потребительство, иждивенчество, нахлебничество по отношению к государству, раннее и преждевременное половое взросление, утрату романтических и возвышенных чувств, а также «задавленность природных и потому естественных потенций или скрытых сил на отрезке его становления и взросления» [1, с.49-50].

Близка к этому мнению А.П. Лантух, утверждающая, что студенчество не является особой группой, а представляет собой конгломерат представителей различных социальных групп, находящийся в состоянии глубокой эксплуатации и отличающийся маргинальной природой [2, с.127].

Следует отметить, что подобные оценки в отечественной психолого-педагогической науке появились в последнее десятилетие. На наш взгляд, это объясняется общим критическим настроем ряда авторов в отношении современного социума, который экстраполируется на отдельные социальные группы.

Каковы сегодня системообразующие характеристики студенчества и обусловленные ими особенности воспитательного взаимодействия с ним административно-педагогических структур высшей школы?

Большинство исследователей сходятся во мнении, что студенческие годы необходимо рассматривать как особую фазу социализации. При развернутом социально-педагогическом подходе к студенческой социализации ее нельзя свести лишь к механическому наложению на молодежь готовой социальной формы, к упрощенному взаимодействию или к сумме внешних средовых воздействий. Студенчество не только пассивный объект социализации со стороны общественных институтов, в последние годы в этом процессе возрастающее значение приобретает роль самого студенчества.

Мы склонны рассматривать студенчество как особую социальную группу, выделяя в ней феномены групповой психологии, корпоративных форм поведения, ценностные ориентации и специфические механизмы социализации. Прежде следует определиться со спецификой студенческого возраста. Это не так просто, как кажется на первый взгляд. Одни исследователи относят его к поздней юности, другие – к ранней и средней взрослости [3]. Мы полагаем, что

обе точки зрения вполне обоснованы и их использование определяется конкретными задачами исследователя. Первая точка зрения отражает понимание студенческого возраста как завершающего этапа становления личности, во второй – присутствует понимание его как определенного периода жизни взрослого человека. Мы исходим из того, что рассматривать студенческий возраст как завершающий этап поздней юности допустимо лишь на первых курсах, причем только к студентам, поступившим сразу после школы. К окончанию вуза студенты вполне могут рассматриваться как взрослые люди со специфическими новообразованиями, главные из которых – самостоятельное мышление и адекватное поведение в социуме, а также реализация профессиональных знаний. Разумеется, что такое «пограничное» с точки зрения возраста состояние, детерминирует целый комплекс своеобразных особенностей, определяющих, мировосприятие, поведенческие характеристики, ценностные ориентации студентов.

Важнейшими из новообразований этого периода является характерное стремление к саморазвитию, проявляющееся в усилении сознательных мотивов поведения, активизация самосознания как основы саморазвития личности, попытки профессионального самоутверждения.

Студенческий возраст – время становления социальной самостоятельности. Современные исследования подтверждают, что сегодня практически половина студентов живет вне родительского дома а, следовательно, вынуждены самостоятельно планировать свой бюджет, вести хозяйство, рассчитывать временные и финансовые затраты. На практике подобная самостоятельность оказывается не всегда оптимальной, однако она становится для студентов ведущим фактором их социально-бытовой социализации. Реалии взрослой жизни катализируют процессы самоанализа и адекватной самооценки, не зависимые от авторитета родителей, родственников, однокурсников.

Способности к сознательной саморегуляции в 17-20 лет еще не развиты, как следствие – возникают противоречия между потребностью в самостоятельности и неумением адекватно оценить ее последствия; между настойчивостью и немотивированным риском в принятии жизненно значимых решений; между наличием интереса к обучению в вузе и неумением мобилизовать внутренние ресурсы для достижения профессиональных целей.

Не стоит забывать о том, что специфика студенчества как особой социальной группы заключается в том, что оно готовится к деятельности, которая им мало знакома. А следовательно, велик риск разочарования в избранной специальности, развития нигилистических настроений, отчуждения в семье и в кругу сверстников. Результатом может стать переориентация личностных установок в сторону антисоциальных проявлений.

Серьезной в этом контексте остается проблема выбора специальности, которая часто обусловлена спонтанными причинами, отражающими не склонности и таланты, а материальные, престижные, референтные установки.

С учетом сказанного, мы фиксируем тенденцию смещения мотивации многих абитуриентов при поступлении в вуз с профессионально-заинтересованной на коньюктурно-вынужденную. Этому в значительной мере способствует увеличение числа студентов, обучающихся на платной основе.

Частным случаем обозначенной проблемы является противоречие между ситуацией трудоустройства в условиях рыночной экономики и недостаточно развитым умением студента ориентироваться в реальной социально-экономической ситуации.

Следствием этого становится то, что часть студентов осознает, какие знания им необходимы для профессиональной реализации только после окончания вуза – в результате многие выпускники работают не по специальности.

Социально-психологический облик студента имеет некоторые специфические социальные и духовные качества. Следует иметь в виду, что период обучения в вузе – явление временное, а сам студент является лишь потенциальным создателем духовных и материальных ценностей. Это нисколько не умаляет времени студенчества как мощнейшего созидательного этапа в личностном развитии, при этом следует помнить, что результаты обучения имеют принципиальное значение для общественного прогресса.

Интеллектуальные, организационные, творческие потенции, которыми изначально обладают студенты, определяют их положение как особой референтной группы для всех слоев молодежи, заставляют общественные институты считаться с их позицией.

Психологические особенности студентов детерминированы их собственной социальной практикой. Практически любая теоретически ориентированная специальность выступает в вузе как определенный вид практической деятельности. Это закономерно обуславливает то, что интересы студента гораздо предметнее, чем у школьника, через них вырабатываются взгляды и представления на окружающий предметный мир, формируется личностная нравственно-этическая программа.

К числу психологических особенностей возраста, особенно на младших курсах, относятся следующие: формирование чувства взрослости и собственных взглядов; стремление к самоутверждению личности, к познанию окружающего мира; обостренное чувство справедливости и повышенная реакция самозащиты. В сознании студента происходит переворот от созерцательного мира юношества к миру активного действия.

Студенческие годы – это не только профессиональная подготовка, овладение навыками управления и самостоятельной интеллектуальной деятельности, это время любви, создания семьи, воспитания детей, нахождения своего места в жизни, пора самоутверждения в студенческих и различных социальных коллективах и группах. Именно поэтому студент подвержен огромному комплексу противоречий и как формирующаяся личность в короткий промежуток времени претерпевает значительные изменения. По мнению большинства исследователей, для студенческого возраста характерно достижение оптимальных показателей в развитии психических, социальных и физических возможностей.

Особенности социально-экономического положения в стране определили появление в последнее время принципиальных новообразований, характерных для студенчества как особой социально-демографической группы. К ним мы относим снижение элементов романтизма в чувствах и поведении студенческой молодежи, увеличение прогностического начала и жесткого практицизма. Современный студент в большей степени, чем его ровесник 90-х, а тем более 80-х

годов ориентирован на ценности западного мира, он более самостоятелен, энергичен, внутренне готов к конфликтным отношениям с администрацией и властными структурами. Общая информационно-технологическая подготовка современного студенчества гораздо выше, чем у интеллигенции в целом, среди которой еще не мало людей, не владеющих компьютером, современными информационными технологиями.

Традиционно в психолого-педагогической и социологической литературе студенчество рассматривалось как специфическая социальная группа непроизводственного характера. Сегодня мы с полным основанием можем утверждать, что одной из современных тенденций в генезисе студенчества как особой социально-демографической группы является ее преобразование из группы непроизводственного характера в амбивалентную социальную группу, принимающую непосредственное участие в материальном и духовном производстве. Принятие такой позиции позволяет отнести студенчество к социально-деятельной группе общества.

Традиционным является восприятие студенчества как активной преобразующей силы, которая во все периоды человеческой истории, особенно во времена революционных преобразований и социальных катаклизмов успешно играла роль коллективного возмутителя общественного спокойствия. Черта эта транснациональная и не имеет временных, политических, экономических, социальных, ни каких-либо иных ограничений. Так было во времена активности хиппи в США, это повторилось в студенческих бунтах во Франции, рецидивы этого мы можем видеть и в новейшей истории Украины – студенческие протесты в 1987 году, акции гражданского неповиновения в Киеве, Львове в марте 2001 года.

Особого обсуждения заслуживает проблема политических спекуляций вокруг студенчества. Хотелось бы возразить тем исследователям, которые ищут объяснение этому в недавнем прошлом, или в наши дни. Еще классики марксизма, а за ними и коммунисты придавали студенчеству особое революционное значение, выделяя в нем такие качества, как особую энергичность, способность к восприятию революционных идей, фрондерство, социальную активность, мобильность и др. В их работах содержится немало высказываний в адрес студенчества. Правда, подавляющее их большинство свидетельствует о стремлении использовать студенчество в целях революционной борьбы, а не в его собственных интересах. В качестве примера сошлемся на позицию В.И. Ленина, обозначенную в его работе «Задачи революционной молодежи», которая в качестве первоочередных молодежных задач определяет узкопартийные цели сиюминутного политического значения. Само же студенчество классифицируется с позиций отношения к политическому процессу в стране: «реакционеры, равнодушные, академисты, либералы, социал-революционеры и социал-демократы» [5, с.343]. Как видим, в предложенной классификации политический акцент является доминирующим.

К сожалению, отношение к студенчеству как дешевой и активной политической силе по-прежнему активно демонстрируется в современной политике. Ни одна выборная кампания в новейшей истории Украины не обходится без активного привлечения студентов в качестве агитаторов, участников политиче-

ских акций, а то и просто статистов. Причем особенность такого привлечения состоит в том, что зачастую студенты продают свои политические симпатии независимо от истинных убеждений. Политическая социализация, таким образом, проходит деформировано, создавая у части студенчества представления о политической деятельности как продажном и грязном деле.

Последние годы характеризуются устойчивой и даже прогрессирующей тенденцией к объединению студенчества не по профессиональным признакам, а скорее по социально-демографическим. Так, в Луганской области эти процессы нашли свое выражение в создании и успешном функционировании Союза студентов Луганщины, Областном молодежном парламенте, которые объединяют и координируют деятельность более 50 вузов Луганщины. В данном случае мы являемся свидетелями вызревания, консолидации и самоорганизации студенческого движения как в регионах, так и в масштабах всей страны.

Работая со студенчеством, воспитывая и воспитываясь вместе с ним, следует помнить о том, что социальная активность и обостренное восприятие общественных проблем, готовность в социальному переустройству присущи студентам имманентно. В то же время нельзя не учитывать того обстоятельства, что повышенную готовность к социально активным действиям сегодня в значительной мере определяют социальная, экономическая и политическая незащищенность студенчества.

Адекватность понимания студентами своего особого социального статуса во многом определяется как возрастом и сроком обучения в вузе, так и степенью социальной зрелости молодого человека, осознанием необходимости конструктивного участия в делах общества.

Принципиально важным при характеристике социально-психологических особенностей современного украинского студенчества является появление своеобразного феномена корпоративности во взглядах, поведении, рефлекторных реакциях. Это выражается в том, что в социальных отношениях уже с первого курса студент участвует не как представитель тех социальных групп, к которым принадлежат его родители или представители избранной им профессии, а как член социальной группы, имеющей ярко выраженную субкультуру, особые нравственно-этические, политические, экономические интересы. Овладение этой студенческой субкультурой составляет главное содержание социализационных процессов, особенно на первых курсах. А его успешность определяет уровень душевного комфорта в процессе межличностного общения и отсутствие когнитивного диссонанса в процессе учебной деятельности. В то же время студенчество является своеобразным «слепком» с социальной структуры общества. Студент неосознанно приносит с собой в аудитории систему жизненных ценностей и взглядов той социальной, профессиональной, национальной группы, из которой он вышел. В студенческой среде вчерашние школьники приобретают начальные черты особой социальной группы – интеллигенции. Этой группе присущ более высокий интеллектуальный и культурный уровень, у нее более рафинированные запросы, иная ценностная шкала, особый уровень притязаний, возможности и социальный престиж. Отсутствие целенаправленной педагогической профилактики и воспитательной работы в этот период может приводить к закреплению подобных стереотипов в сознании современного

студенчества, появлению у него необоснованного чувства элитарности.

Реальным проявлением социально-психологических особенностей студенчества может служить динамика его ценностных ориентаций. Понятие динамика используется нами не случайно, так как в отличие от поколений советского студенчества нынешние студенты более подвижны, разобщены, легко меняют интересы, склонности, активно откликаются на социальные изменения. В основе ценностных ориентаций студенчества (исследование проводилось в Луганском регионе) лежит осознанный выбор жизненного пути, связанный с интеллектуально-управленческой деятельностью в будущем. Студенты имеют довольно высокий уровень притязаний. Активно стремятся к лидерству 79% и только 21% готовы довольствоваться второстепенными ролями. Большинство опрошенных (58%), связывают свое будущее с руководящей деятельность в крупных государственных или коммерческих организациях, 21% намерены открыть свое дело, причем не обязательно связанное с полученной специальностью, 11% хотят уехать за границу, остальные не имеют четких представлений о будущем. Показательным является отношение студентов к научной деятельности. Признавая в целом престижность работы научного работника (47%), непосредственно заниматься наукой намерены лишь 11%, причем причиной является не только невысокий уровень материального обеспечения, но и сложности подобного рода деятельности. Достаточно тревожным является то, что большинство студенческой молодежи (67%) негативистские оценки коммунистического руководства распространяют в целом на историю страны, не видя героического прошлого народа, его боевых и трудовых подвигов. Такое понимание рождает легковесное, снисходительно-покровительственное отношение к старшим поколениям. В целом, для современного студенчества характерно слабое знание отечественной и всемирной истории, отсутствие систематических представлений о закономерностях и особенностях исторического развития. Что касается так называемых терминальных ценностей, связанных с общечеловеческими целями, то здесь по-прежнему предпочтение отдается созданию семьи, престижной работе, стремлению к комфортному существованию, покупке дома, машины.

Завершая краткий обзор социально-психологических особенностей современного украинского студенчества, заметим, что оно не является какой-то автономной изолированной социальной группой. Сущностные характеристики различных слоев студенчества в целом определяются диалектической взаимосвязью экономической, политической, социальной сферами жизни украинского общества. Студенчество как объект и субъект социального взаимодействия постоянно меняется. Трансформируются его потребности, интересы, ценностные ориентации, причем не всегда в социально-значимом направлении. Активно происходит становление новой социально-групповой психологии.

Адекватной реакцией на происходящие процессы в студенческой среде должно стать внедрение в практику работы новой гуманистической образовательной парадигмы, технологическим воплощением которой являются идеи личностно–ориентированного подхода. В системе высшего образования личностно ориентированный подход способен обеспечить не только всестороннее развитие личности студента, но и формирует навыки надситуативного поведе-

ния, что составляет основу мировосприятия свободной личности. Личностно – ориентированный подход принципиально меняет традиционные представления о воспитании, как процессе, формирующем личность, на процесс, который создает условия для ее саморазвития. Исключительно важным является понимание воспитательной работы в вузе как деятельности, сберегающей личность, основанной на инновационных идеях педагогической безопасности.

Использование технологий личностно–ориентированного подхода в студенческом возрасте наиболее эффективно, так как предполагает актуализацию личного опыта студентов, сформированного на предыдущих социализационных этапах и выработку новых субъектных качеств, которые будут востребованы в будущем.

Наконец, личностно ориентированный подход к воспитанию требует постоянного мониторинга социально-психологических особенностей студенчества. Причем эта проблема носит надвременной и конкретно-региональный характер, так как базовые характеристики студенчества меняются не только от одного поколения к другому, но и зависят от таких факторов, как регион, направление подготовки, специальность, сроки обучения, особенности культурно-образовательного пространства.

Резюме

Стаття присвячена характеристиці соціально-психологічних особливостей сучасного українського студентства. Особлива увага приділяється появі психологічних новоутворень, які зумовлені специфікою соціально-економічної ситуації в Україні.

Summary

This article dedicated to characteristic of the social-psychological peculiarities of modern Ukrainian student body. Especial attention is paid to the appearance of the psychological new formations ,which reasons can be found in the specific character of the social-economical situation in Ukraine.

Литература:

1. Коротяев Б.И. Краматорский экономико-гуманитарный институт – новая генерация вузов Украины: Взгляд в прошлое, настоящее и будущее. – Краматорск. 2001. – 2001. - 236с.
2. Лантух А.П. Студенчество – маргинальный опыт // Вісник Харківського національного університету ім. Каразіна. – (492)., 2000.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы - Минск, 1981- С.319;
4. Кон И.С. Психология ранней юности //Возрастная и педагогическая психология - М.,1973.
5. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т.7. - С.343

Подано до редакції 14.05.03

УДК 159.953

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Садовская Юлия Яковлевна,
кандидат биологических наук,
Крымский государственный гуманитарный институт

Наблюдайте за вашим телом,
если Вы хотите, чтобы

Ваш ум работал правильно.
Р.Декарт

Постановка проблеми. Если рассматривать обучение как специфичный вид трудовой деятельности по освоению знаний и овладению умениями и навыками, то есть по освоению обобщенных результатов предшествовавшего труда других людей (а для студентов гуманитарных ВУЗов, естественно, интеллектуального труда) — то он является постоянно и системно усовершенствуемым процессом.

Максима Н.Е. Введенского: “Устают и изнемогают не столько от того, что много работают, а от того, что плохо работают” [5] и определяет знание и учет физиологических закономерностей умственного труда в качестве реальных резервов оптимизации обучения.

В основе обучения лежит познавательный процесс в системной иерархии последовательностей: ощущения, восприятия, представления, понятия, суждения, заключения, воззрения и другие наиболее сложные проявления высшей нервной деятельности человека.

Правильные и точные ощущения и восприятия — обязательные условия правильности познания смысла и, следовательно, обучения. В основе ощущений и восприятий лежат особенности функционирования органов чувств. Поэтому столь важно упражнение, воспитание и развитие наших органов чувств, нашей способности наблюдать не только смотреть, но и видеть, не только слушать, но и слышать. Способность к наблюдению неразрывно связана совниманием. “Внимание — это та единственная дверь нашей души, через которую все, что есть в сознании, непременно проходит”[5].

Неумение сосредоточить свое внимание в данное время и на данном вопросе в чрезвычайной степени затрудняет образовательный процесс.

Память — психофизиологическая функция мозга, проявляющаяся в запечатлении, сохранении и воспроизведении, то есть в последующем узнавании всего того, что в прошлом было в нашем сознании, нашем опыте, нашей практике, в нашей жизни.

Как правило, через 3-4 часа работоспособность начинает снижаться, внимание рассеивается, движения замедляются, возрастает число ошибок, появляется чувство голода, то есть наступает утомление. Причем, в данном случае наступает умственное (нервное) утомление, которое в отличие от физического (мышечного) не приводит к автоматическому прекращению работы, а лишь вызывает перевозбуждение, невротические сдвиги, агрессию, нарушение сна [1; 3]. Умственное утомление возникает главным образом из-за спешки, чрезмерного напряжения внимания, слуха, зрения, памяти и мыслительной деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций. В последнее время вопросам повышения физической работоспособности у студенток посвящены работы Венгеровой Н.А., Таран Ю.И. и др., и лишь немногие из них (Э.Г. Булич, И.В. Муравов, Г.Л. Апанасьенко) посвящены повышению умственной работоспособности средствами физических упражнений. Вместе с этим анализ работ вышеупомянутых авторов указывает на недостаточный уровень

разработанности рассматриваемой проблемы с позиции более глубокого не только качественного, но и количественного анализа познавательных процессов и требует научного обоснования.

По данным многих исследователей, если принять здоровье человека за единицу, то 55% его определяется образом жизни и только 8-10 % — организацией медицинской помощи. Итак, здоровый образ жизни — главный фактор здоровья человека, за него приходиться бороться, преодолевая инертность, лень обжорство, слабоволие. Работая над собой, укрепляя полезные привычки, и искореняя вредные, полезно соблюдать заповедь К.С. Станиславского: трудное надо сделать привычным, а привычное — легким и приятным.

Работающий мозг потребляет значительно больше кислорода, чем другие ткани тела. Составляя 2-3% общего веса тела, мозговая ткань поглощает в состоянии покоя до 20% кислорода, потребляемого всем организмом.

При мыслительной работе происходит кровенаполнение сосудов мозга, сужение периферических сосудов конечностей и расширение сосудов внутренностей, то есть наблюдаются сосудистые реакции, обратные тем, которые возникают при мышечной работе. Функции сердечно-сосудистой системы изменяются особенно тогда, когда умственный труд сопровождается эмоциональными переживаниями. Неприятности, гнев, волнения, напряженность в условиях дефицита времени сказываются на аппарате кровообращения у студентов перед входом в аудиторию, где идет экзамен, фиксируется частота сердечных сокращений до 130 - 144 ударов в минуту артериальное давление повышается до 135/85 — 155/95 миллиметров ртутного столба против 115/70 миллиметров в период учебных занятий [2].

Дыхание при эмоционально напряженном труде становится неравномерным, может учащаться, углубляться и даже приостанавливаться. Начальные признаки утомления, вызывая развитие тормозного состояния в коре головного мозга, биологически необходимого для предотвращения истощения организма, являются сигналом к прекращению работы и физиологическому восстановлению, однако, этот процесс может быть заторможен волевым усилием, что лишь отдаляет утомление, но не ликвидирует его [2].

Специфика интеллектуального труда состоит в том, что даже после прекращения работы мысли о ней не покидают человека, “рабочая доминанта” полностью не угасает.

Цель данной статьи – описать практическую значимость использования доступных физических нагрузок у людей, занимающихся умственным трудом. На сегодняшний день актуальным остается вопрос о малоподвижности, характеризующей умственный труд студентов. Длительность учебных занятий составляет 6 - 8 часов в учебный день, затем, зачастую, еще часы работы в библиотеке. Умственный труд студентов связан с необходимостью контактировать с другими людьми. В таких условиях нервно-эмоциональное напряжение и связанное с ним утомление во многом определяются культурой межличностных отношений, психологическим климатом в коллективе, а зачастую и в семье. Правильно организованный режим рабочего дня, послеучебный отдых, физкультурные занятия, спортивные увлечения существенно помогут в снятии утомления и профилактике невротических и психологических заболеваний.

При длительном занятии умственным трудом в организме могут возникать функциональные изменения, обусловленные главным образом малой подвижностью. От мало работающей мышечной системы в головной мозг поступает ограниченный поток информации, а это приводит к ослаблению возбудительного процесса и торможению в определенных зонах коры больших полушарий. Возникают условия для повышенной утомляемости, снижения работоспособности не только физической, но и умственной, ухудшается общее самочувствие. Понижение мышечного тонуса ухудшает осанку.

Основу работоспособности человека составляют специальные знания, умения, навыки, а также определенные психофизиологические процессы (память, внимание, восприятие и т.д.), физиологические (особенности сердечно-сосудистой, эндокринной систем, мышечно-двигательного аппарата) и психологические (самочувствие, настроение, мотивация).

Физическая культура необходима в наше время всем, однако, особенно она нужна людям умственного труда и, прежде всего, учащейся молодежи. Несколько причин определяют исключительное значение занятий физическими упражнениями, активного отдыха и закаливания при интеллектуальной деятельности.

Прежде всего, умственный труд в наибольшей мере лишен усиленной работы мышц. Известно, что мышечная деятельность представляет собой незаменимое воздействие, способное стимулировать психические функции организма и его эмоциональное состояние. Это влияние было известно еще в античном мире, где возникло утверждение: “В здоровом теле — здоровый дух”. Полноценная деятельность мозга, высокая психическая работоспособность, точные и тонкие впечатления об окружающем, правильные суждения, равно как и способность к верным, логически обоснованным умозаключениям, возможны лишь при нормальном функционировании организма, отлаженной работе внутренних органов. Условием нормального функционирования организма является хорошо организованная мышечная деятельность [1].

Работа мышц обеспечивает стимуляцию психоэмоциональных функций благодаря тем влияниям, которые возникают в самих мышцах при их сокращении и расслаблении. При этом в чувствительных нервных окончаниях скелетных мышц, а также сухожилий и связок возникает процесс возбуждения, который по нервам передается в центральную нервную систему и улучшает функциональное состояние нейронов [1].

Конечным результатом влияния мышечной деятельности на интеллектуальные функции является увеличение четкости, организованности, улучшение памяти. Ощущение собранности, хорошей ориентировки в окружающем мире, в текущих событиях, ясность мысли - вот что дает физическая тренировка. Важной стороной влияния двигательной деятельности на организм являются изменения эмоционального состояния. Мышечная активность улучшает настроение человека, его самочувствие. Даже неприятные и болевые ощущения, вызванные заболеванием или каким-либо недомоганием, при эмоциональном подъеме исчезают либо существенно уменьшаются.

Именно этот механизм лежит в основе благотворного влияния функциональной музыки на самочувствие и работоспособность. Сходное воздействие

оказывает на организм мышечная деятельность. Недаром великий физиолог академик И.П. Павлов писал о “мышечной радости”, возникающей у человека в результате занятий физическими упражнениями.

Особенно ярко проявляется влияние двигательной активности на эмоции человека в том случае, когда он занимается умственным трудом и, более того, осваивает новую, незнакомую ему информацию. Именно такие ситуации имеют место у студентов, у которых способность осваивать необходимые знания во многом зависит от их эмоционального состояния. В состоянии уныния, депрессии знания не усваиваются. Даже простая утрата интереса, не говоря о состоянии скуки, резко затрудняет освоение новой информации.

Нами ранее рассмотрено и количественно оценено на конкретных примерах улучшение производственной деятельности и оздоровления различных слоев населения средствами ритмической гимнастики [4]. К сожалению, нам не удалось в доступной литературе обнаружить подобных работ применительно к познавательной студенческой деятельности.

Цель исследования заключалась в экспериментальной количественной оценке (в условиях обучения студентов гуманитарного профиля) особенностей динамики познавательных процессов по показателям: продуктивности работы (E), сосредоточенности (коэффициент сосредоточенности КС), объема кратковременной памяти (R) и эмоционального состояния (Z).

Методика и методы

Было сформировано две группы по 20 девушек-студенток возраста 17-22 лет: одна группа регулярно (3 раза в неделю) занимались оздоровительными видами женской гимнастики (аэробика, шейпинг); другая была представлена девушками, не занимавшимися спортом.

Использовались методы: краевого эффекта Эббингауза, корректурный тест-проба Б.Бурдона, таблицы Платонова-Шульте, метод САН, статистические методы.

Результаты исследования. Выполненные исследования и их количественная оценка свидетельствуют о том, что в начале рабочего дня исходные показатели продуктивности работы, коэффициента сосредоточенности, объема кратковременной памяти и эмоционально состояния испытуемых двух групп находились в пределах нормы. В режиме рабочего дня (умственного труда) выявлены закономерности, графически интерпретированные на рисунке.

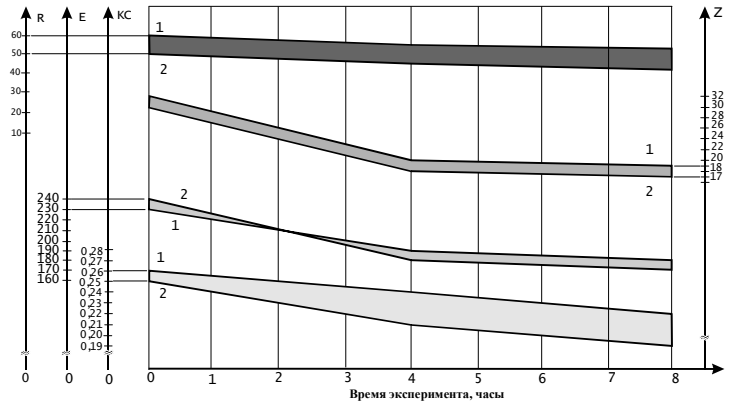


Рис.1 Динамика познавательных процессов в режиме рабочего дня

Итак, очевидно, что за первые 4 часа умственной активности студенток первой группы (графики под номером 1) наблюдается достоверное снижение показателя продуктивности работы на 20 % и к концу рабочего дня снижается еще на 10 % (при общем снижении 30%).

Соответственно коэффициент сосредоточенности снижается за первые 4 часа на 8% и к концу рабочего дня снижается еще на 17% (при общем снижении за 8 часов умственного труда на 25%).

Динамика объема кратковременной памяти свидетельствует о снижении за первые 4 часа на 6% и на 3% соответственно, при общем снижении на 9% (при недостоверных колебаниях в окрестностях исходного значения).

Показатель общего эмоционального состояния в течении эксперимента также характеризуется вскрытыми выше закономерностями: существенном ухудшении за первые 4 часа на 40 %, и к концу рабочего дня со слабопросматриваемой тенденцией к уменьшению еще на 6%.

Во второй группе (девушки, которые не занимались аэробикой вообще) полученные опытные результаты характеризовались большим снижением показателей умственной работоспособности (графики под номером 2).

Показатель продуктивности работы (Е) снижается за первые 4 часа на 27%, к концу рабочего дня снижается еще на 7%, при общем снижении на 34%.

Показатель коэффициент сосредоточенности (КС) снижается на 14% и 24% соответственно, при общем снижении на 38% за 8 часов умственной деятельности.

Показатель объема кратковременной памяти (R) за первые 4 часа рабочего дня снижается на 6,5% и к концу рабочего дня снижается еще на 5% недостоверно, при общем снижении на 11,5%.

Показатель общего эмоционального состояния также снижается на 43% и 8% соответственно, при общем снижении на 51%.

Выводы. На количественном уровне в сравнительном эксперименте вскрыты закономерности динамики избранных познавательных процессов студентов гуманитарного вуза в режиме обучения.

Женские виды гимнастики являются не только эффективным оздорови-

тельным средством и средством профессионально-прикладной физической подготовки для различных групп населения [4], но и эффективным средством интенсификации в системе оптимизации обучения.

Студенты, использующие систематические занятия женскими видами гимнастики в свободное время, намного быстрее включаются в повседневные дела, им гораздо чаще свойственно оптимистическое настроение, уверенность в себе.

Полученные результаты (при соответствующей адаптации и коррективах для специфичных условий и систем обучения в каждом ВУЗе) могут быть эффективно использованы в системах оптимизации вузовского обучения.

Резюме

У статті розглядаються можливості впливу регулярних спортивних вправ на когнітивну сферу студентів вищих навчальних закладів.

Summary

In the article the possibilities of regular sport jerks impact at the college students'cognitive sphere are considered.

Литература:

1. Булич Э.Г. Как повысить умственную работоспособность студентов. - К.: Высшая школа, 1989. – 55 с.
2. Виленский М.Я., Ильинич В.И. Физическая культура работников умственного труда. - М.: Знание. - 1987. - 96 с.
3. Новожилов С.С Физиология и психология труда — научная основа дальнейшего совершенствования его организации. - М.: Экономика. - 1971. - 366 с.
4. Садовская Ю.Я. Физиологическое обоснование оздоровительной эффективности влияний движений в форме ритмической гимнастики: Автореф. дис... канд. биол. наук: 03.00.13 / К.: Национальный университет им. Т. Шевченка. - К., 2000. - 18 с.
5. Черноруцкий М.В. Очерки физиологии умственного труда. - Л.: Медгиз.- 1972.- 31 с.

Подано до редакції 14.05.03

УДК 371.15

ОПЫТ СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СЛОЖНЫХ ОБЪЕКТОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Семиченко Валентина Анатольевна,
доктор психологических наук, профессор,
проректор по научной работе,
Центральный институт последипломного образования АПН Украины

Наибольшую трудность при анализе сложных системных образований, которые наиболее часто изучаются в психолого-педагогических исследованиях, представляет выделение соответствующей структуры, то есть определенных составляющих и способов связи между ними.

Достаточно распространенным в науке есть утверждение К.К.Платонова относительно того, что система понятие субъективное, тогда как структура понятие объективное. На наш взгляд, в данном случае следует говорить о более сложных объект-субъектных отношениях. И системы, и их структуры существуют как определенные качественно-количественные определенности и в силу этого они оказываются независимыми от субъективности исследователя. С

другой стороны, любой исследуемый объект онтологически тесно связан с субъективным компонентом любого научного исследования. Субъективизм исследователя проявляется в ряде аспектов:

а) выборе именно данного объекта из всего множества реально существующих объектов;

б) вычленении из множественных свойств объекта той предметной специфики, которую предполагается изучить;

в) степени проникновения в сущность объекта и его предметных свойств (базовые или второстепенные, первичные или вторичные, качественные или количественные, реальные или формальные и т.п.);

г) выборе методик, с помощью которых будет осуществлено исследование (не декларируемая, а фактическая степень валидности, достоверности);

д) корректности сбора эмпирических данных и используемых интерпретационных схем, и т.д.

Еще более сложное соотношение объект-субъектных составляющих возникает при исследовании систем. Одной из особенностей многих системы является отсутствие четких ограничительных рамок, то есть выделение любой системы из среды всегда достаточно условно. Можно сказать, что процедура выделения системы, определения ее состава (компонентного и элементного), структурных особенностей (иерархии, способов связи отдельных составляющих, системообразующего фактора) представляет собой создание своего рода теоретического гештальта, который позволяет в выделенных пределах, с определенной позиции, в ограниченных параметрах отобразить свойства исходного системного объекта. И это отнюдь не означает, что сам системный объект, его составляющие или структурные связи являются субъективным порождением исследователя. Такая процедура является обязательным моментом отделения явления от фона, ограничения круга учитываемых параметров, разделения свойств объекта и его связей с окружающей средой на главные (в данном случае для целей и задач исследования) и второстепенные (не участвующие в исследовании), формализации качественных параметров и т.д., то есть всех тех процедур, которые составляют арсенал науки и реализуются в явном или скрытом виде в любом научном исследовании.

Следовательно, при исследовании сложных явлений характер структуры определяется тем ракурсом рассмотрения и теми системными рамками, которые выбирает исследователь, изучающий данную систему и определяющий исходную системную проекцию, масштаб системы, количество и качество актуальных компонентов, образующих исследуемую систему. Однако в пределах сделанного выбора степень детерминации системных событий выделенными для анализа компонентами, характер связи между ними, сущность возникающих системных феноменов уже являются независимыми системными признаками, то есть явлениями объективными.

Важным моментом при проведении психолого-педагогических исследований является построение системно-структурной модели явления, которое изучается. Поясним это на конкретных примерах.

Пример 1. Поставлена задача исследовать особенности адаптационного периода студентов педагогических учебных заведений 1-2 уровня аккредита-

ции (аспирантка Л.В.Зданевич).

В основе исследования лежит разработка и апробация теоретической модели процесса адаптации как многокомпонентного системного явления, на основе которого можно осуществлять оперативную психологическую диагностику и коррекцию педагогического компонента с целью устранения негативных тенденций, что возникают на отдельных структурно-функциональных уровнях.

В современном обществе, вследствие многократно возросшей динамичности жизни, постоянных и довольно резких изменений на всех уровнях (политическом, экономическом, материальном, геополитическом, образовательном и пр.), особые требования выдвигаются к способности человека быть адекватным этим изменениям, то есть самому быть мобильным, гибким, динамичным. Это означает необходимость повышения его адаптационных возможностей.

Как известно, между человеком и средой существуют изменчивые, взаимодополняющие отношения. При этом могут наблюдаться следующие варианты отношений: а) изменение человека при неизменной среде (отрыв от жизненных обстоятельств); б) разнонаправленные изменения человека и среды (углубление противоречий); в) неизменность человека при меняющихся жизненных обстоятельствах (консерватизм); в) однонаправленные изменения человека и среды (синхронизация развития); г) неизменность и человека, и среды (стагнация).

Особое значение имеют адаптационные процессы в педагогических системах. Ведь задачей любой педагогической системы как раз и является создание оптимальных условий для развития личности. Если же между условиями, которые созданы, и личностью обучаемого возникает барьер дезадаптации, это может значительно снизить эффективность данной системы (как обучения, так и воспитания).

Помимо этого общего принципиального требования, есть ряд дополнительных обстоятельств, выдвигающих особые требования к адаптационным тенденциям: динамичность, постоянная обновляемость учебного процесса; необходимость апробации, отработки, развития всех механизмов взаимодействия обучаемого с окружающим миром, благодаря чему после выхода из педагогической системы человек должен быть в основном готов к самостоятельной социальной жизни и профессиональной деятельности; предупреждение деформаций личностного развития, которые часто возникают при нарушении адаптационного процесса.

Явлению адаптации в психолого-педагогической науке уделялось большое внимание, вызванное прежде всего практической необходимостью повысить эффективность деятельности обучаемых уже с первых дней их включения в ту или иную педагогическую систему, преодоления периодически возникающих расхождений в тенденциях внешнего (средового) и внутреннего (личностного) развития обучаемых.

В то же время анализ соответствующей литературы показал, что традиционно проблемы адаптации студентов к условиям жизнедеятельности исследовались в таких ракурсах: а) как изменения, происходящие на определенном, достаточно однородном уровне; б) как изменения, происходящие прежде всего в первый год обучения.

Однако за пределами внимания исследователей остались весьма важные вопросы, касающиеся системной проработки соответствующих тенденций. Адаптацию необходимо рассматривать как многоуровневое и многоплановое явлением, которое базируется на многих механизмах: привыкания, приспособления, воспроизведения, взаимодополнения, созидания, управления и самоуправления. Адаптация как процесс гармонизации возможностей человека и требований среды происходит одновременно на разных уровнях, каждый из которых может иметь собственную тенденцию и темпы происходящих изменений. Процесс адаптации фактически выступает как взаимосогласование, взаимодополнение, интеграция воздействий разнообразных факторов внешней и внутренней среды, действие которых может быть как однонаправленным, так и достаточно конфликтным. Результат адаптационного процесса адаптированность человека к определенной системе также должен рассматриваться как интегративное системное образование, которое имеет разные составляющие и способы связи между ними.

Эти теоретические положения были положены в основу реализованного Л.В.Зданевич педагогического исследования, целью которой была оптимизация процесса адаптации студентов нового приема в условиях педагогического училища. Уточним исходные моменты, позволившие исследовательнице вплотную подойти к выбору и апробации базовой модели процесса адаптации.

Анализ научной литературы, посвященной процессам адаптации студентов нового приема, подтвердил, что относительно педагогических колледжей и педагогических училищ этот период исследован явно недостаточно. В то же время специфика соответствующего студенческого контингента (возрастные особенности, характер организации учебного процесса, особенности взаимодействия с преподавателями и т.д.) позволяет предположить, что и процесс адаптации здесь имеет свои особенности.

Однако первая трудность, которая возникает у исследователя, заключается в том, что сам процесс адаптации представляет собой сложное комплексное явление, протекающее на нескольких уровнях. Реальные трудности и соответствующие изменения объективных и субъективных показателей отмечаются, начиная с физиологического и заканчивая личностным уровнем. Поэтому возникает ряд вопросов: сосредоточить внимание на каком-то одном уровне или же взять для анализа несколько уровней? ограничиться одной методикой, или же расширить их диапазон, и если ориентироваться на несколько методик, то как соотносить между собой их показатели, особенно если они качественно неоднородны и достаточно противоречивы? рассматривать отдельно, рядоположенно качественные и количественные показатели каждого уровня, или же попытаться выделить какие-то связи между ними? ориентироваться на номотетический подход, используя в основном усредненные в результате статистической обработки первичных данных, а потому достаточно показатели, или попытаться реализовать идеографический подход, чтобы выявить индивидуальные тенденции?

В большинстве работ исследователи фиксируют внимание не на явлении адаптации в целом, а лишь на отдельных уровнях, не аргументируют целесообразности выделенного набора методик (их необходимости и достаточности),

подают полученные результаты путем эклектического их перечисления, более тяготеют к усредненным показателям, утрачивая тем самым реального студента, испытывающего целый комплекс трудностей в процессе адаптации.

Основу концепции системного подхода к процессу адаптации составляет идея о том, что общая эффективность данного процесса при вхождении в новую педагогическую систему существенно зависит от интеграционных тенденций. То есть общий процесс адаптации это сложное явление, имеющее определенную структуру (состоит из определенной совокупности относительно независимых подпроцессов). Каждый из этих подпроцессов обслуживает определенную часть отношений, что складываются у человека с определенной системой; совокупность этих отношений и соответствующих связей составляет определенный структурный компонент. То есть каждый структурный компонент процесса адаптации как системы сам является определенной системой, которая включает: объективные условия и определяемые ими требования; отношения, складывающиеся у человека, который адаптируется, с соответствующим явлением; индивидуальные особенности самого человека, что могут соответствовать или не соответствовать этим требованиям (внутренние условия).

В структуре процесса адаптации были выделены такие подсистемы (компоненты):

1. Подсистема энергетическая, что отображает ресурсные возможности организма, их способность обеспечить функционирование основных систем организма в условиях повышения энергозатрат.

Как известно, процесс адаптации сопровождается существенными изменениями функциональных систем организма. Происходит ломка прежнего динамического стереотипа, образование и закрепление нового. При этом наблюдаются существенные сдвиги в функционировании практически всех жизненно важных систем. Эти изменения могут как осознаваться индивидом, так и оставаться неосознаваемыми.

На уровне этой подсистемы, которая одновременно является как основой, так и показателем интегрированного ответа человека на индивидном (организменном) уровне на происходящие изменения, адаптация преимущественно происходит путем приспособления. Здесь "срабатывает" физиологический механизм, настраивающий режим функционирования организма на непосредственные жизненные обстоятельства (физические и эмоциональные нагрузки, ритм жизнедеятельности). Происходит разрушение привычного динамического стереотипа, то есть тех способов реагирования, которые стали явно нецелесообразными в новых условиях, и освоение новых способов реагирования. Вследствие происходящей ломки привычных форм и освоения новых, которые еще не стали привычными, увеличиваются энергозатраты, а, следовательно, существенные изменения происходят в динамике функционирования жизнеобеспечивающих систем организма.

Физиологический уровень адаптации достаточно полно исследован учеными (Э. Крягжде, А.И.Киколов и др.). Методически такие исследования требуют специальной аппаратуры, значительных временных затрат. Поэтому в модели основное внимание уделялось психологическим эквивалентам соответствующих изменений.

2. Подсистема предметно-средовая, которая отображает отношения, возникающие между человеком и теми внешними (в основном предметными и организационными) условиями, которые ее окружают. Смена этих условий может быть частичной (студент учится в новых условиях, но проживает дома) или полной (студент, проживающий в общежитии).

3. Подсистема деятельностная отражает способность человека выполнять действия, составляющие содержание соответствующей деятельности. У студентов нового приема, как известно, существенно меняется структура действий (конспектирование лекций, новые формы работы, снижение жесткости управления со стороны преподавателей и пр.). Это, с одной стороны, предполагает овладение новыми действиями, а с другой преодоление тех фиксированных приемов и привычек, которые в этих условиях стали нецелесообразными; наконец, это оптимальность распределения часовых затрат на выполнение соответствующих действий.

4. Подсистема социальная отражает вхождение человека в новую социальную среду. Социальный аспект адаптации характеризуется, с одной стороны, степенью принятия человеком норм и правил жизни в новой социальной общности, как значимых, для нее, а с другой стороны степенью принятия социальным окружением данного человека как своей органической части.

5. Подсистема профессиональная отображает отношения студента с будущей профессиональной деятельностью как основной жизненной перспективой.

Важность выделения данной подсистемы определяется тем, что текущая учебная деятельность студентов, особенно на первом курсе, часто не позволяет студентам в полной мере осуществить отождествление непосредственных учебных событий и соответствующей сделанному выбору профессиональной деятельности. Последняя часто сохраняется в субъективных представлениях студентов в виде достаточно неопределенного, весьма идеализированного образа, при неблагоприятном протекании профессиональной адаптации остающегося таким на протяжении всех лет обучения. Дезадаптация студентов на профессиональном уровне проявляется в виде отказа от сделанного ранее выбора, разочарования в нем.

6. Подсистема личностная отображает степень психологического комфорта, который испытывает человек от соответствующей ситуации своей жизни, принимает эту ситуацию как конструктивную, значимую, которая открывает ему новые перспективы развития.

Особую проблему для системного исследования объектов составляют процедуры количественной обработки. Это определяется тем, что при традиционной статистической обработке, принятой в педагогических исследованиях (расчет среднего значения, среднеквадратичного отклонения, коэффициента вариации и пр.), фактически утрачиваются индивидуальные показатели, а средняя тенденция представляет собой формальное выражение диаметрально противоположных направлений изменения признаков. В нашем исследовании важно было сохранить диагностическую ценность именно индивидуальных показателей.

С этой целью была разработана методика перевода исходных параметров

в качественно однородные количественные значения. В психологии такие процедуры основываются на переводе первичных количественных показателей в стены с помощью сложной статистической обработки. Но в психолого-педагогической науке все чаще поднимается вопрос о том, что непараметрическая обработка оказывается более чувствительной к соответствующим изменениям. Поэтому в нашем исследовании были использованы возможности как параметрической, так и непараметрической обработки первичных данных.

Одной из наиболее сложных проблем, которые необходимо решить при исследовании комплексных объектов, является формализация первичных данных, отнесение получаемых значений к соответствующим уровням.

С этой целью была проведена соответствующая работа, последовательность которой отражена в следующей схеме:

1. Организменный компонент адаптации.

1 показатель - тест "САН" (Самочувствие, Активность, Настроение).

3-й уровень адаптации (высокий): а) самочувствие, активность и настроение взаимно сбалансированы, все показатели выше нормы (соответственно 5,4, 5,0 и 5,1 баллов) 3 очка; б) слабое нервно-психическое напряжение (30-50 баллов) 3 очка; в) функциональное психическое состояние: "очень высоко" и "высоко" 3 очка.

Когда все три параметра количественно однородны, итоговый индекс (1, 2 или 3) определяется легко. Более сложно выделить индекс в случае, когда параметры на разных уровнях. При несовпадении результатов по тестам (разные уровни) окончательный вывод делается по суммарным данным следующим образом: достаточный уровень адаптации 7-9 очков; средний 4-6 очков, низкий 1-3 очка.

2-й уровень адаптации (средний): а) самочувствие, активность и настроение, или хотя бы один из этих показателей, ниже нормы на 1-2 балла (в пределах 3,4-5,4; 3,0-5,0; 3,1-5,1) 2 очка; б) средний уровень нервно-психического напряжения (51-70 баллов) 2 очка; в) функциональное психическое состояние: "ниже нормы", "средняя норма", "выше нормы" 2 очка.

1-й уровень адаптации (низкий): а) самочувствие, активность и настроение, или хотя бы один из этих показателей, ниже 3 1 очко; б) высокий уровень нервно-психического напряжения (71-90 баллов) 1 очко; в) функциональное психическое состояние: "ниже нормы", "очень низко", "низко".

2 показатель - опросник Т.А.Немчиной для измерения степени выраженности нервно-психического напряжения.

Значения результатов: 30-50 баллов (слабое нервно-психическое напряжение) 3 уровень адаптации. 51-70 баллов (средний уровень нервно-психического напряжения) 2 уровень адаптации. 71-90 баллов (высокий уровень нервно-психического напряжения) 1 уровень адаптации.

3 показатель - шкала оценки функционального психического состояния.

Формализация показателей а) высоко, очень высоко 3 уровень адаптации; б) ниже нормы, средняя норма, выше нормы 2 уровень адаптации; в) очень низко, низко 1 уровень адаптации.

2. Средовой компонент адаптации.

1 показатель - удовлетворенность выбором вуза.

Рассчитывается как суммарный показатель ответа на вопросы: "Нравится ли вам учиться в данном вузе?" и "Поступали бы вы вновь в этот вуз, если бы у вас был такой выбор?" Уверенные позитивные ответы расцениваются как индикатор высокого уровня, наличие некоторых сомнений как средний уровень, и отрицательный ответ как низкий уровень адаптации.

2 показатель - удовлетворенность условиями работы.

Определяется ответом на вопрос: "Нравятся ли вас условия жизни и работы в вузе (организация среды, аудиторий, расписания, наличия и работы библиотек, общежития?"

3 показатель - тест "Образ жизни".

Формализация показателей: стресса нет высокий уровень адаптации, стрессы время от времени средний уровень, частые стрессы низкий уровень.

3. Деятельностный компонент адаптации

1 показатель - отсутствие затруднений в учебной деятельности.

Определяется по результатам анкетирования. Студентам дается перечень видов деятельности, предлагается оценить по 5-балльной системе, испытывают ли они затруднения при их выполнении (5 баллов существенные, 1 балл затруднений не испытывают).

Интерпретация результатов: преобладают оценки 1,2 3 уровень адаптации, преобладает оценка 3 2 уровень, преобладают оценки 4,5 1 уровень.

2 показатель - сформированность учебных умений.

Рассчитывается по самооценке. Студентам дается перечень учебных умений, предлагается оценить степень их сформированности. Оценки 4,5 соответствуют высокому уровню, 3 среднему, 2,2 низкому уровню адаптации.

3 показатель - рациональное использование бюджета времени.

Студентам предлагается указать, сколько в среднем времени уходит у них каждый день на отдельные виды деятельности. Предлагается соответствующий список видов деятельности: бытовые процедуры утром, завтрак, дорога до института, аудиторные занятия, работа в читальном зале, обед, дорога домой, самостоятельная подготовка к занятиям, общение с друзьями, просмотр телепередач, хобби, чтение художественной литературы, подвижный отдых, ужин, бытовые процедуры, сон. Оценка ведется по качеству распределения времени:

Высокий уровень адаптации затраты времени соответствуют принципу рациональности (необходимо и достаточно), представлены активный и культурный отдых, своевременное питание.

Средний уровень некоторая разбалансированность.

Низкий уровень затраты явно нерациональны (гипертрофия одних в ущерб другим).

4. Социальный компонент адаптации

1 показатель - удовлетворенность внутригрупповыми отношениями.

Полная удовлетворенность высокий уровень, частичная средний, неудовлетворенность низкий уровень адаптации.

2 показатель - социометрический статус студента.

Лидер, предпочитаемый: высокий уровень адаптации. Принятый средний уровень адаптации. Отвергаемый низкий уровень адаптации.

3 показатель - тест "Анализ тревоги, связанной с социальными отношениями в группе"

Норма по всем трем блокам: высокий уровень. Норма плюс-минус 2 балла средний уровень. Норма плюс-минус больше 2 баллов низкий уровень адаптации.

5. Профессиональный компонент адаптации.

1 показатель - удовлетворенность выбором профессии.

Рассчитывается по результатам ответа на вопрос: "Удовлетворены ли вы выбором профессии?"

2 показатель - желание продолжить обучение по избранной профессии.

Рассчитывается по результатам ответа на вопрос: "Если бы вам представился такой случай, выбрали бы вы вновь ту же самую профессию?

3 показатель - занятия, непосредственно связанные с профессиональной подготовкой.

Отражает привлекательность и реальную представленность в системе деятельности студентов ненормативных видов, связанных с профессиональной подготовкой (профессиональное самовоспитание, самообразование и пр.).

Высокий уровень стремление к профессиональному развитию на основе самостоятельной работы, средний уровень ограничение нормативными видами учебной деятельности, низкий уровень недостаточное (неполное или некачественное) выполнение нормативных видов деятельности.

6. Личностный компонент адаптации.

1 показатель - адекватность самооценки ("Методика исследования самооценки личности путем составления эталонного ряда").

Обработка результатов: показатели самооценки, находящиеся в диапазоне 0,45-0,55, считаются нормой (3 уровень адаптации). Значения 0,25-0,44 и 0,56-0,75 считаются средними (2 уровень адаптации). Значения 0-0,24 и 0,76-1 считаются низкими (1 уровень адаптации).

2 показатель - отсутствие тревожности относительно своих успехов и возможностей в процессе обучения

Задается опросник из 19 позиций, которые нужно оценить от 1 (наличие тревожности) до 5 (отсутствие тревожности) баллов. Диапазон количественных оценок может распределяться от 5 до 95. К высокому уровню адаптации (3) относятся студенты, ответы которых находятся в диапазоне 3-31, к среднему (2) 31-65, низкому (1) 66-95.

3 показатель - тенденция изменения степени уверенности в себе, в своих силах

Высокий уровень адаптации повышение уверенности в себе, уверенность в успехе, средний обычное состояние, отсутствие каких-либо изменений, низкий появление чувства неуверенности в себе, ожидание неудачи, провала.

Такое системное рассмотрение процесса адаптации как определенного структурного образования позволяет выявить и проанализировать не усредненные, а индивидуальные показатели и соответствующие тенденции. При этом основное внимание будет уделено структурно-генетическим особенностям индивидуальных показателей адаптации.

Именно изучение тех реальных тенденций, что проявляются у конкрет-

ных индивидов при смене условий их жизни на всех уровнях (отдельно и во взаимообусловленности), определение на этой основе наиболее актуальных проблем адаптации, оптимизация педагогических условий обучения в соответствии с выявленными тенденциями представляет наибольший практический интерес.

Работа в соответствии с предложенной моделью позволяет реализовать несколько направлений: а) исследование особенностей адаптации студентов нового приема на каждом иерархическом уровне системы (компонентный анализ); б) выявление связей между отдельными структурными элементами; в) выявление наиболее уязвимых звеньев общего адаптационного процесса; г) выявление индивидуальных потребностей в психолого-педагогической помощи конкретных студентов и оказание адресного воздействия; д) исследование адаптационных возможностей отдельных субъектов учебного процесса и их генезиса в ходе профессиональной подготовки; е) пропедевтики дезадаптационных тенденций при переходе индивида в новые системы и т.д. Расчет и анализ полученных показателей может проводиться и в идеографическом, и в номотетическом плане, что дает возможность всесторонне рассмотреть исследуемое явление как в индивидуальных (специфических), так и в общих (достаточно типичных) формах.

В целом реализованный подход позволяет обеспечить соблюдение следующих принципов: 1. Актуальности выявления наиболее актуальных проблем адаптации для каждого индивида. 2. Опережающего характера, прогностичности возможности предусмотреть деструктивные тенденции, осуществить своевременное профилактическое воздействие. 3. Целостности обеспечения согласования всех подструктур адаптационного процесса и факторов, что воздействуют на человека в процессе его жизнедеятельности. 4. Непрерывности лонгитюдного характера исследований (мониторингов), психолого-педагогического сопровождения человека на всем протяжении его пребывания в соответствующей системе. 5. Преемственности и последовательности отслеживания изменений, происходящих на разных этапах, выявления общих тенденций развития. 6. Целесообразности оказания помощи именно в наиболее актуальных проблемах. 7. Оперативности своевременного выявления отклонений от оптимума и оказания помощи.

Пример 2. Поставлена задача исследовать особенности мотивации учебной деятельности будущих инженеров-педагогов (соискатель Чаусова Т.В.).

Как известно, широко распространенной является типология профессий Е.А.Климова, согласно которой выделяют пять типов на основе первичной дихотомии: "человек-техника", "человек-человек", "человек-знак", "человек-природа", "человек-художественный образ". Мы считаем, что сегодня такая первичная типология уже не может отображать реальный спектр существующих профессий. Например, специалисты, работающие на компьютере, вступают в отношения как с техникой (компьютер), так и со знаковой системой. Следовательно, речь должна идти о профессиях типа "человек-техника-знак". Соответственно и характер профессиональной направленности, и методы профессиональной диагностики и ориентации должны отображать такую расширенную формулу и строиться на соответствующих комплексных приемах. Анало-

гично при подготовке инженеров-педагогов уже нельзя ограничиться первичной типологией ("человек-человек" или "человек-техника"), соответствующая формула должна быть усложнена ("человек-техника-человек").

Введение в формулу типа профессии двух детерминант позволяет предположить, что у лиц, включенных в процесс профессиональной подготовки, будет качественно особая система мотивации учебной деятельности. Однако и тут при выборе содержания и методов конкретного исследования возникает ряд актуальных вопросов: ограничиться только рассмотрением непосредственных отношений студента с учебными предметами, или поставить проблему более широко учебная деятельность в контексте общей жизнедеятельности студента? рассматривать учебную деятельность как чисто познавательную систему, или же анализировать ее в ракурсе включенности в более интегральную, и к тому же ведущую на данном этапе онтогенетического развития личности систему профессионализации? как интегрировать результаты, полученные по отдельным методикам, в предельно емкий показатель, позволяющий "не утонуть" в множественных количественных данных, а предельно четко показать наиболее значимую тенденцию?

Системно-структурный подход позволил сформулировать концептуальные положения для построения модели исследуемого явления:

1. Мотивация учебной деятельности студентов является сложным системным образованием, структурные компоненты которого образуются на пересечении разнообразных системных проекций. Именно этим объясняется явление полимотивированности, то есть наличия в мотивационной структуре учебной деятельности нескольких детерминант, в том числе не связанных прямо с познавательной деятельностью, однако опосредованно (в системном преломлении) оказывающих на нее существенное воздействие.

2. Основные детерминанты учебной деятельности (и соответственно познавательной активности) студентов проецируются из ряда ведущих систем жизнедеятельности, к числу которых мы относим систему учебной деятельности, систему профессиональной деятельности, систему социальных отношений и общую систему жизнедеятельности.

3. В свою очередь, выделенные системные проекции могут быть представлены как:

а) отношение студента к непосредственным составляющим процесса познания: отдельным предметами, конкретным формам и методам работы, видам действий;

б) отношение студентов к учебной деятельности в целом в контексте других видов деятельности;

в) отношение студента к профессиональной деятельности в целом (мотивы профессионального выбора) и ее отдельным аспектам;

г) отношение студентов к другим участникам процесса обучения на горизонтальном (другим студентами) и вертикальном (преподавателям) уровнях;

д) отношение студентов к значимым компонентам жизнедеятельности, рейтинг учебной и профессиональной деятельностей в общей системе жизненных детерминант.

4. Более или менее полное рассмотрение особенностей мотивации учеб-

ной деятельности студентов может быть реализовано путем постепенного интегрирования первичных показателей в сложные диспозиционные структуры, показывающие роль и значение исследуемой системы в контексте других жизненно значимых систем. В качестве такой диспозиционной структуры может выступать профессиональная (педагогическая) позиция.

Проведенный анализ работ соответствующего направления позволил разработать рабочее понятие профессиональной (педагогической) позиции. Под профессиональной (педагогической) позицией мы понимаем формируемое в процессе обучения в вузе личностное образование, которое, являясь интегратором отдельных побудителей активности человека в овладении педагогической профессией, структурирует систему взглядов, мотивов, предпочтений таким образом, что ведущими детерминантами личностного самопроявления, отношений человека с окружающей действительностью становятся цели, задачи, содержание профессиональной деятельности.

Характерной особенностью профессиональной позиции является то, что при достижении определенного уровня ее развития (то есть системной интеграции первичных побуждений, связанных с профессиональной деятельностью), она сама начинает выступать в роли ведущего мотива жизнедеятельности, определяя выборочное, пристрастное отношение индивида к событиям его жизнедеятельности, пробуждая новые источники познавательной и профессиональной активности, усиливая и укрепляя как рациональные (логичные), так и эмоциональные связи человека с его профессией.

Исходя из принятого определения, профессиональная позиция является системным образованием, содержащим ряд отдельных составляющих (компонентов). Сложность работы с такими объектами заключается в необходимости проводить диагностику первичных показателей по ряду отдельных методик, а затем корректно осуществлять процедуру системного моделирования, позволяющую обеспечить: а) приведение отдельных качественно неоднородных показателей к единым основаниям; б) сохранение и отображения в модели основных структурных связей анализируемых систем в их количественном выражении; в) сочетание методов математической статистики с непараметричскими процедурами, позволяющими "удержать" соответствующие качественные особенности.

Особую трудность представляет выбор системы первичных показателей. Относительно педагогической позиции, на сегодня процесс разработки соответствующей теоретической модели нельзя считать завершенным. Решение этой важной научно-практической проблемы требует отдельных исследований. Поэтому в диссертационном исследовании Т.В.Чаусовой была предпринята попытка разработать так называемую рабочую модель с целью исследования тех интегративных процессов, которые возникают в ходе профессионального развития студентов, которые реализуются в учебно-воспитательном процессе, вуза.

В качестве структурных компонентов, отражающих сущностные особенности профессиональной позиции как интегративного образования, определяющего как отношения человека с окружающей действительностью, так и его общую жизненную стратегию, выбраны следующие показатели:

1) представленность мотивов овладения педагогической профессией в общей совокупности мотивов учебной деятельности;

2) адекватность выбора студентом типа профессии ее реальным характеристикам;

3) баланс ориентаций на результат (связанный с содержанием деятельности) и общение (межличностное взаимодействие как важную часть педагогической деятельности);

4) общая гуманистическая направленность как отображение сущности педагогической профессии;

5) определенный уровень личностной зрелости, свидетельствующий о принятии на себя личностью ответственности за сделанный профессиональный выбор не в ситуативном, а в онтогенетическом контексте.

Для получения первичных показателей использовался ряд известных методик. Не будем останавливаться на этом подробно, так как процедура выбора методик является достаточно вариативной и определяется прежде всего предпочтениями и возможностями каждого исследователя. Гораздо более сложным вопросом является интегрирование первичных показателей в более сложные комплексы.

В исследовании Т.В.Чаусовой для расчета интегральных показателей была предпринята следующая процедура формализации первичных данных.

С целью приведения исходных показателей к единому основанию был применен уже описанный выше прием отнесения количественных данных к определенному уровню: высокому (отвечает сформированной профессиональной позиции), среднему и низкому (соответствующий компонент профессиональной позиции не сформирован или находится на начальном этапе формирования).

Таким образом, каждый из пяти выбранных для анализа показателей при проведении индивидуального диагностирования может находиться на одном из уровней. Сочетания уровней сформированности отдельных показателей дают разные варианты структур профессиональной позиции. Рассмотрим отдельные теоретически возможные структуры и их особенности.

Из принятых исходных положений вытекает, что структура профессиональной позиции состоит из пяти взаимодействующих компонентов, вступающих между собой в системные связи. Следовательно, исследовать структуру значит выявить не столько содержание, сколько характер возникающих связей. С целью выявления степени выраженности интегративных в индивидуальных структурах может принята следующая система показателей:

1. Степень однородности структуры.

Под степенью однородности нами понимается количество групп, образующихся из показателей, отнесенных к одному уровню. Иными словами, поскольку каждый из показателей может находиться на одном из трех уровней, возможны такие сочетания :

а) в индивидуальной структуре представлены 3 группы, то есть все показатели находятся на разных уровнях;

б) 2 группы, т.е. два показателя находятся на одном уровне, а 3 на другом;

в) 1 группа все пять показателей находятся на одном уровне неважно высоком или низком).

Количественно показатель степени однородности структуры рассчитывается по формуле:

$$K_{oc} = \frac{1}{n};$$

где n - количество групп.

Возможные значения коэффициента: при n = 3 0,33; при n = 20,66; при n = 1 1,0.

Структура считается: однородной при значении коэффициента, равном 1, средней однородности 0,66, низкой однородности 0,33.

2. Степень интегрированности структуры.

Как вытекает из исходных посылок, структура может считаться тем более интегрированной, чем выше уровень сформированности каждого структурного компонента. Отсюда показатель интегрированости структуры может быть рассчитан следующим образом. Уровням присваивается соответствующее количество баллов (1 низкий, 2 ниже среднего, 3 высокий), и подсчитывается сумма баллов, набранных по всем пяти компонентам.

Максимальное количество баллов при этом составляет 15 (3х5), минимальное 5 (1х5).

Структура считается интегрированной при значении суммы баллов 14-15, интегрированной выше среднего 12-13, средней интегрированности 10-11, интегрированности ниже среднего 8-9, дезинтегрированной 5-7.

3. Степень конфликтности структуры.

Структура считается конфликтной, если в ней наличествуют противоборствующие тенденции. То есть одновременно имеются группы максимального и минимального уровня.

Из сочетания исходного количества компонентов (пять) и их выраженности на одном из трех уровней могут возникать следующие комбинации по параметру конфликтности: структура считается неконфликтной, если в ней все компоненты находятся на одном уровне; средней конфликтности, если представлены все уровни, высоконфликтной, если представлены два полярных уровня (первый и третий).

Таким образом, педагогическая позиция конкретного студента по характеру присущих ей структурных особенностей может характеризоваться такими системными показателями: быть однородной/неоднородной, интегрированной/дезинтегрированной, гармоничной/высококонфликтной. Сочетание интегрированных показателей позволяет выделить новые виды структурных связей и отношений, которые вне приема системно-структурного моделирования не могут быть выявлены, и, соответственно, наметить направления психолого-педагогической работы со студентами с целью оптимизации системы мотивации учебной деятельности.

Резюме

У статті розглядаються основні системні показники педагогічної позиції студентів, що, інтегруючись, дозволяють виділити нові види структурних зв'язків і відносин, що виявляються лише за допомогою прийому системно-

структурного моделювання і спрямовані на роботу зі студентами з метою оптимізації системи мотивації навчальної діяльності.

Summary

The main systemic showings of the students' pedagogical position are considered in the article, which integrating, let the author determine new types of structural connections and relations, which can only be determined with the help of system-structural modeling and are aimed at the work with the students with the purpose of the optimizing of the learning activity motivation system.

Литература:

1. Садовский В.Н. Принципы системности. Системный подход и общая теория систем // Системные исследования. – М.: Наука, 1978.
2. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980.
3. Афанасьев В.Г. Общество, системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981.
4. Блауберг И.В., Юдин Е.Г. Системный подход // Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов.Энциклопедия, 1983. – С. 612-614.
5. Блауберг И.В., Юдин Е.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973.
6. Блауберг И.В. Целостность и системность // Системные исследования: Ежегодник. – 1977. – С.5-28.
7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982.
8. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.
9. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М., Наука, 1982.
10. Рузавин Г.И. Сущность математического моделирования //Философские науки. – 1992. – № 1.
11. Гришин А.В., Никольский Н.М. Системный анализ диалог с ЭВМ в исследованиях международных отношений. – М., 1981.
12. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.-Л., 1966.

Подано до редакції 17.04.03

УДК 375.14.014.3:373.3

НОВІТНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ УМІННЯ ОЦІНЮВАТИ НАВЧАЛЬНІ ДОСЯГНЕНЯ УЧНІВ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ

Скалозуб Вікторія Олексіївна,
аспірантка кафедри соціальної педагогіки
та педагогіки початкового навчання,
Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка

Уміння і навички в людині формуються у процесі її навчання. Так, нові концепції навчання та виховання учнів загальноосвітніх шкіл України ставлять і нові вимоги, що до підготовки вчителя. Особлива увага приділяється при цьому його психолого-педагогічній підготовці, що є основою його професійної діяльності.

Уміння інколи зводиться до знання якої-небудь справи, розуміння того, як вона робиться, ознайомлення з порядком її виконання. Проте це ще не є вміння, а тільки одна з його потрібних передумов. Уміння є там, де знання певної справи поєднуються з вправністю під час виконання тих дій, з яких складається ця діяльність. Уміє оцінювати навчальні досягнення той, хто, керуючись відомими йому критеріями оцінки, робить це вправно, чітко, бездоганно, той, хто має навички в цій справі.

Отже, вміння - це готовність людини до практичних та теоретичних дій, що ґрунтуються на знаннях і навичках, успішно виконувати певну діяльність

швидко, точно, відповідально на основі засвоєних знань та життєвого досвіду. До основних ознак уміння належать: здатність раціонально діяти в різноманітних ситуаціях; стійкість; міцність (уміння не втрачаються навіть коли вони не використовуються).

Проблема формування вміння оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх закладів є досить актуальною. Оскільки вона має охопити готовність до роботи, в результаті якої у школярів розвиватиметься пізнавальна самостійність, тобто вони бажатимуть і умітимуть самостійно навчатися, де оцінка вчителя буде тим джерелом їх науково-навчального зростання. З іншого боку, оцінка навчального досягнення школяра — той шлях, який забезпечує гармонійну єдність предметного, функціонального, особистісного аспекту шкільної освіти та служитиме орієнтиром для учителя у вирішенні різноманітних дидактичних завдань.

Результатом оцінювання навчальної діяльності учнів - є оцінка, яка в залежності від способу вираження може бути знаком чи то інтенсивністю емоційного переживання його вербальною версією, оціночним судженням (Б.Г.Ананьев, Х.Век, Г.І.Щукіна, Н.В. Кузьміна).

Теоретичний аналіз проблеми оцінювання в різних своїх аспектах відображені в працях провідних вітчизняних та зарубіжних педагогів, психологів та методистів, зокрема вдосконалення професійної підготовки вчителя (О.О.Абдуліна, Г.А.Бокарєва, Л.С.Нечипоренко, Н.Д.Хмель, та ін.), педагогічної діяльності, як творчого, процесу (В.А.Кан-Калик, Н.В.Кічук, М.О.Лазарєв, М.Д.Нікандров, М.М.Поташнік, С.О.Сисоєва, Р.П.Скульський та ін.), системного підходу до професійної підготовки (М.М.Нечаєв, В.А.Семиченко, В.О.Сластьонін та ін.), формування професійних якостей особистості вчителя (М.М.Барахтян, С.М.Бреус, О.І.Бульвінська, М.П.Васильєва, О.Л.Кавуров, Л.Б.Маліцька, Н.С.Мартинова, А.І.Щербаков та ін.) формування професійної готовності студента до педагогічної діяльності (В.Й.Бочелюк, Д.Г.Іванова, Л.П.Кадченко, А.Й.Капська та ін.), індивідуалізації професійної підготовки (В.А.Семиченко, О.М.Пєхота, А.В.Ткаченко та ін.), формування педагогічної майстерності майбутнього. вчителя (І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, О.Г.Мороз, Т.Б.Стратан, Р.М.Роман, Н.М.Тарасевич та ін.), педагогічних умов організації навчально-виховного процесу (В.Б.Бакатанова, Н.Г.Калашнік, В.П.Максименко, Л.І.Павлюк, А.І.Підласий, Р.З.Мартузане, М.В.Ткаченко та ін.). У цьому контексті проблема сутності, значення, функцій контролю навчальної діяльності представлена працями І.Є.Булаха, А.В.Бляшевської, І.В.Безручка, С.Л.Близнюка, В.В.Карамзіна, Г.І.Мєднікової, В.І.Решетняка, Л.М.Романішиної, Р.Ф.Кривошапової, В.О.Онішука, Б.Г.Ананьєва, О.Ф.Сілютіна, Н.В.Селезньова та ін. Останні десятиріччя характеризуються активними пошуками критеріїв оцінювання навчальної діяльності студентів (П.С.Атаманчук, М.Г.Карасєва, Є.І.Киричук, Є.С.Клєнцов, Г.Т.Косьмін, М.В.Кларін, В.В.Радул, Є.Г.Сіляєва, Л.М.Таранов та ін.). Поряд з тим ряд авторів відзначають не розробленість концептуальних положень, що визначають сутність оцінки, структуру та механізм оцінювання. Так оцінювання виступає як процес (Ш.О.Амоношвілі), як дію (А.А.Вегнер),як діяльність(С.П.Безносов), як сукупність спеціальних вмінь (Л.І.Мнацаканян) та

як функція (К.К.Платонов).

Найбільш розробленим питання є про оціночні дії. Так під педагогічними оцінними діями , що створюють структуру оціночної діяльності вчителя були виділенні наступні: планування оціночного впливу; прийняття оціночного рішення; оцінка власної педагогічної діяльності; процеси контролю; вивчення особистості учня його поведінки та сталення до навчання; міжособистісна взаємодія ; прогнозування впливу оцінок на поведінку та розвиток особистості учня; кореляція оцінок.

З аналізу перерахованих дій випливає, що реалізація процесу оцінювання має часову протяжність так: до початку уроку - попереднє планування, формування мети та задач оцінювання; під час уроку - реалізація оціночної функції; після уроку - корекція та контроль оціночної діяльності. Реалізація процесу оцінювання можливо лише за умови формування педагогічних вмінь.

В.А.Якунін серед найважливіших педагогічних умінь, пов'язаних з оцінюванням результатів навчання, називає там: стежити за реалізацією поставлених цілей і виконанням прийнятих педагогічних рішень; здійснювати різні форми, види і способи контролю, взаємоконтролю і самоконтролю учнів; зауважувати й об'єктивно оцінювати малі і великі навчальні досягнення школярів; вести контроль за своїми вчинками і поводженням; установлювати причини утруднення учнів і знайти способи їхнього усунення; удосконалювати власну діяльність на основі аналізу й оцінки її достоїнств і недоліків [7].

Через те, що вплив оцінки на розвиток школяра багатосторонній, він може мати багато функцій. За Б.Г.Ананьєвим оцінка може бути: орієнтуюча, що впливає на розумову роботу школяра, що сприяє усвідомленню учнем процесу цієї роботи і розумінню їм власних знань; стимулююча, що впливає на афективно-вольову сферу за допомогою переживання успіху і неуспіху, формування домагань і намірів, вчинків і відносин; виховна - під безпосереднім впливом оцінювання відбувається "прискорення чи уповільнення темпів розумової роботи, якісні зрушення (зміна прийомів роботи), зміна в структурі аперцепції, перетворення інтелектуальних механізмів" [2]

Завдяки цьому оцінка впливає на інтелектуальну й афективно-вольову сфери, тобто на особистість школяра в цілому.

Педагогічне оцінювання впливає на зміну стосунків і думок, що існують у школі між класом і школярем. "Зміна думок про школяра і відносин усередині класу під впливом педагогічного оцінювання є перше перетворення педагогічного оцінювання в нову оцінну форму... Друга видозміна відбувається в родині. Педагогічного оцінювання впливає на взаємини між родиною і школою." Жаль, ці положення Б.Г.Ананьєва дотепер не одержали належного усвідомлення і використання у педагогічной діяльності.

Під впливом оцінювання у дітей формуються такі важливі якості особистості як самооцінка і рівень домагань. У цьому зв'язку оцінкювання за принципом зміни самооцінки, тобто “зміни думок і відношення до особистості з боку членів соціальної групи”, а оцінювання і самооцінка є "сильним корегуючим фактором поводження і діяльності особистості" [3; 4].

Б.Г.Ананьєв вважає, що різний рівень вимог педагога до учнів з різною успішністю формує в них різний рівень домагань. Так, сильні учні в поточній

роботі високо оцінюються педагогами, і тому у них виробляється високий рівень домагань, "дуже часто не обґрунтований, що веде за собою переоцінку власних знань і затримку надалі якісного просування."

Оцінювання дає можливість говорити не лише про результати контролю, але й про педагогічний такт, професійні вміння, освіченість і педагогічну культуру педагога , бо в оцінюванні та обґрунтуванні оцінки вчитель виражає своє судження про здібності, розум, особистісні якості, недоліки, ставлення до навчання, підготовленість

Крім того, педагоги і психологи в якості оцінних дій виділяють такі визначення предмета оцінювання в кожному конкретному акті оцінювання: включення критеріїв оцінки результатів навчальної діяльності школяра; співвідношення ходу і результатів навчальної діяльності школяра зі зразком-еталоном з опорою на критерії оцінки; вираження результатів оцінювання у визначеній формі (оцінні судження, оцінки і т.д.)

Сутність оцінювання розуміється різним авторами неоднозначно. Так, С.Л. Рубінштейн, відводячи проблемі оцінювання в педагогічному процесі особливе значення, відзначає, що взаємини учителя й учнів "просочені оцінними моментами", і що "оцінювання відбувається на підставі результатів діяльності, її досягнень і провалів, достоїнств і недоліків, і тому вона сама повинна бути результатом, а не метою діяльності" [4].

В.М.Полонський визначає оцінювання знань учнів як систематичний процес, що полягає у визначенні ступеня відповідності наявних знань, умінь і навичок до попередньо запланованих. Розкриваючи сутність процесу оцінювання, В.М.Полонський виділяє в такі наступні компоненти: визначення мети навчання; вибір контрольних завдань, що перевіряють досягнення цієї мети; оцінку як інший спосіб вираження результатів перевірки" [5].

Ш.О.Амонашвілі розуміє оцінку як "процес співвіднесення чи ходу результату діяльності з визначеним у задачі еталоном".[1]

Г.А.Щукіна розглядає оцінку в навчальній діяльності школярів як показник ступеня правильності і точності виконаного завдання, самостійності й активності учня в роботі [6]. При цьому автором виділяються такі вимоги до оперування оцінкою успішності: багатогранність оцінюванняуспішності, тобто максимальне врахування усіх проявів навчальної діяльності учнів; установлення зв'язку з усіма видами роботи учня на уроці; висока авторитетність і значущість оцінки; гласність і доведення до всіх учнів обґрунтованих критеріїв оцінювання знань, умінь і навичок; поєднання оцінки вчителя із самооцінкою і залучення учнів класу до аналізу робіт і відповідей товаришів [6].

Оцінка може суттєво сприяти підвищенню якості знань, умінь і навичок, але якщо є недоліки у оцінюванні, тоді навіть найдосконаліша методика оцінювання не зможе поліпшити результат навчання.

У ході нашого експерименту було проведено анкетування серед учнів, студентів та вчителів з метою визначення їх ставлення до оцінювання знань, умінь та навичок. При цьому були одержані такі результати:

№	Запитання анкети	Учні (%)	Студенти (%)	Вчителі (%)
1.	Оцінка – є реальне відображення знань	25	10	1

2.	Оцінка має бути реальним відображенням знань але насправді це не так	18	25	12
3.	Оцінка не є реальним відображенням знань	67	70	87
4.	Навчаюся заради здобуття знань			
5.	Навчаюся заради отримання позитивних оцінок	50	50	50
	Оцінка – головне в навчанні	50	50	50
6.	Оцінка має другорядне значення	86	64	56
7.	Оцінка не має значення	10	10	18
8.	Навчаюся, бо того вимагають батьки	1	4	8
9.	Схвалення вчителя – важливіше від позитивної	27	20	22
10.	оцінки	12	20	22

Виходячи з результатів анкетування видно, що оцінка не є реальним відображенням навчальних досягнень – в цьому переконана більша частина наших респондентів. Крім того, вони зазначають, що оцінка – це головне у навчанні - більше 50 %.

Отже, школа, вищий навчальний заклад має працювати над тим, щоб оцінка була реальним відображенням навчальних досягнень і щоб вона характеризувала в основному результат роботи, а не процес.

Існуюча система оцінювання, яка використовується у процесі професійного становлення майбутнього вчителя орієнтована в основному на визначення рівня засвоєння знань, тоді як педагогічна діяльність вимагає не тільки глибоких знань, умінь і навичок, але й володіння різними педагогічними технологіями, високого рівня розвитку педагогічних здібностей, сформованості професійних особистісних якостей. Саме тому, на наш погляд, оцінювання у педагогічних закладах необхідно розглядати як процес створення відповідності рівня професійного становлення майбутнього вчителя меті професійної підготовки. Зважаючи на те, що у навчальному предметі розрізняють різні об’єкти засвоєння залежно від елементів змісту, доречно рахуватися з тим, що у кожному навчальному предметі дії, які підлягають засвоєнню, поділяються на такі групи: дії щодо засвоєння знань, дії щодо засвоєння досвіду емоційного ставлення. Доцільно таким чином оцінювати і професійне становлення майбутнього вчителя на трьох рівнях: мотиваційному (оцінювання ставлення студента до професійної діяльності), когнітивному (оцінювання рівня виявлення знань), операціональному (оцінювання вміння застосовувати знання у діяльності). Це важливо тому, що результатом навчання студента у вищему педагогічному закладі є не лише засвоєння знань, а й оволодіння різними аспектами педагогічної діяльності, бо специфіка роботи вчителя полягає у тому, що він постійно повинен організовувати власну діяльність і навчальну діяльність учнів. З вищесказаного можна дійти висновоку, що оцінка, виступаючи зворотною формою зв’язку, має здійснювати якісно новий безпосередній вплив на подальше функціонування системи навчання, зумовлюючи в деякій мірі професійну підготовку молодого спеціаліста. Оцінюючи навчальні досягнення учнів , вчитель має зосереджувати увагу не на оцінці , а на потребі індивідуального підходу до кожного учня, розуміння його труднощів та переживань. Лише творче застосування психолого-педагогічних підходів у оцінюванні знань школярів дає змогу вчителеві максимально об’єктивно підходити до кожного учня , неупереджено ставитися до його знань , допомагати йому успішніше засвоювати навчальну програму.

Резюме

В статье освещаются вопросы формирования умений оценивать учебные достижения учащихся. Дается анализ важнейших педагогических умений, связанных с оцениванием результатов обучения. Приводятся данные эксперимента. Ключевые слова: умение, оценка, оценивание, оценочная деятельность.

Summary

In article took up questions of formation of skills to estimate educational achievements of pupils. The analysis of the major pedagogical skills estimation of results of training is given. The data of experiment are directed.

Література:

1. Амонашвили М.А. Воспитательная образовательная функция оценки учения школьников. -М., 1984.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. - М.: Педагогика, 1980. -128-266с.
3. Ю.Батурин Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии. -М.: Педагогика, 1989.-81-89с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946
5. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. - М.: Знание, 1981, - 96 с.
6. Щукина Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. - М.: 1971.
7. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. - Л., 1988 -146 с.

Подано до редакції 12.05.03

УДК 371.13:378.147.88:[5]

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Стрижак Світлана Володимирівна,
аспірант кафедри педагогічної майстерності,
Полтавський державний педагогічний університет ім.В.Г.Короленка

Відповідно до вимог суспільства, “Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті” головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадського суспільства [2, с.4-6].

Тому реформування середньої та професійної освіти, яке відбувається в країні, поява середніх шкіл різного профілю: ліцеїв, гімназій, коледжів і т.п., демократизація громадського життя - мають у своїй основі корінний поворот до гуманістичних позицій функціонування сучасної освіти та потребують якісно нового підходу до професійної підготовки вчителя, всебічного розвитку його творчих здібностей, вміння вирішувати складні завдання навчання та виховання підростаючого покоління.

Вже в 60-70 роки минулого століття приділяють велику увагу проблемам педагогічного освіти. Ними займалися такі видатні вчені - педагоги і психологи, як М.Александров, С. Архангельський, І. Зязюн, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В.Сластьонін і інші. Серед перших напрямків пошуку — спроби виділити спектр проблем підготовки майбутнього вчителя. Вченими були виявлені особливості організації навчально-виховного процесу в педагогічному Вузі при підготовці вчителів різних спеціальностей, основні методи та форми навчання студентів, застосування новітніх технічних засобів, встановлене співвідношення теоретичної і практичної підготовки, аудиторної і

позааудиторної роботи та інше. Особливо важливими проблемами професійної підготовки майбутніх вчителів вважали відповідність змісту і методів підготовки педагогів сучасним вимогам школи і перспективам її розвитку; відповідність змісту навчальних курсів, які вивчають студенти, змісту навчальних предметів, які вивчають учні; вивчення педагогічних функцій учителів і побудова системи їхньої практичної педагогічної підготовки, підготовка студентів педвузів до вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду та інше.

Особливе місце посідає проблема педагогічних умінь. Її розглядають у декількох напрямках. У якості основних складових структури діяльності вчителя Н. Кузьміна виділяє конструктивну, організаторську, комунікативну та гностичну діяльність. А. Щербаков, доповнюючи, виділяє такі функції: інформаційну, виховну, розвиваючу, орієнтаційну, мобілізаційну та дослідницьку. На основі виділених компонентів робиться спроба вдосконалити процес формування і розвитку професійно - педагогічних умінь майбутнього вчителя. Але й дотепер залишається невирішеною проблема послідовності змісту навчання, переходу від пасивних методів навчання до активних, місця в ньому самостійної науково-пошукової діяльності студентів [1, с.210].

На сучасному етапі розвитку та модернізації освіти суспільство висуває підвищені вимоги до професійної (особливо наукової) підготовки вчителя, озброєного новітніми методиками і технологіями навчання та наукового пізнання, творчого митця навчального процесу в школах XXI століття. Актуальною стає проблема науково-дослідної підготовки студентів педвузів, як складової професійної підготовки – процесу оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками. На разі підвищену зацікавленість до цієї проблеми проявляють науковці: з’ясовують оптимальну змістову структуру наукової діяльності студентів (Б. Коротяєв, М. Фрумкін), вивчається мотиваційний аспект дослідницької роботи у вищій школі (Л.Жарова, Є.Ястребова), можливості наукового керівництва нею (Н. Піскунова., Є.Орестова), формування творчих здібностей студентів у ході наукових досліджень (Л.Гонда, В.Покровський).

Наукова підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін здійснюється під час науково-дослідної роботи студентів (НДРС), яка є одним із видів майбутньої професійної діяльності, являється органічним продовженням і поглибленням навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі та сприяє розвитку наукового мислення, формуванню вмінь самостійної роботи, саморозвитку, саморегуляції, самовиховання та інтелектуального становлення студентів.

Існує дві групи форм науково-дослідної роботи майбутніх педагогів: форми, які включені в навчальний процес; форми, що використовуються в позанавчальний час.

Дослідження участі студентів вищих педагогічних навчальних закладів України (ПДПУ ім.В.Г.Короленка, НПУ ім.М.П.Драгоманова, ЖДПУ ім.І.Я.Франка,) показало, що більшість з них приймають участь у науково-дослідній роботі, яка включена в навчальний процес, і менша частина студентів-дослідників, які включені в роботу в позанавчальний час.

Основними формами НДРС майбутніх учителів у вищих педагогічних

навчальних закладах України є: вивчення студентами молодших курсів методики і організації наукових досліджень, наукової організації самостійної роботи; набуття вмінь та навичок роботи з літературою та користування фондами бібліотек; залучення студентів до елементів науково-дослідницького пошуку на практичних, семінарських та лабораторних заняттях; виконання рефератів, з послідуючим їх обговоренням у студентських групах; включення елементів наукового пошуку в домашні та індивідуальні завдання; застосування студентами творчого підходу при виконанні курсових, дипломних та магістерських робіт; залучення майбутніх учителів до науково-дослідницької роботи, яка проводиться на кафедрах вищого педагогічного навчального закладу; включення елементів дослідження в педагогічну практику студентів; участь студентів у фахових та проблемних гуртках, студентських науково-практичних конференціях, олімпіадах та конкурсах.

Науково-дослідна робота майбутніх вчителів природничих дисциплін має систематичний характер та відповідає дидактичним принципам гуманізації, науковості, демократизації, зв'язку з життям, доступності, системності і послідовності, активності та свідомості, наступності, глибини і міцності формування науково-дослідницьких умінь.

Вже з перших днів перебування у педвузі майбутній учитель поринає в глибину різноманітних, нових для нього наукових напрямків, досліджень. Тому головним завданням викладачів є особистісно-орієнтоване спрямування студентів до участі в науково-дослідницькій роботі, враховуючи потреби, інтереси та можливості кожного. Апофеозом наукових досліджень, які частіше за все починаються вже на першому курсі навчання (після вивчення курсу "Основи наукових досліджень") і тривають впродовж всього терміну навчання є дипломна або магістерська робота.

Пропонуємо виділити такі етапи науково-дослідної підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі:

1. На першому та другому курсі основними видами науково-дослідної підготовки є вивчення дисципліни "Основи наукових досліджень", підготовка рефератів, виконання лабораторних робіт та домашніх завдань з елементами наукового пошуку, участь у предметних олімпіадах, студентських наукових гуртках, проведення досліджень під час польової практики, обрання студентами теми наукового дослідження, наукового консультанта, опрацювання літератури.

2. На третьому, четвертому та п'ятому курсах до цих видів робіт додається проведення фахових, педагогічних та психологічних досліджень під час проходження польової, хіміко-технологічної, пропедевтичної практики, розробка власної методики досліджуваної проблеми та апробація її під час активної педагогічної практики, методика і результати її висвітлюються при виконанні студентами курсових по одній з профілюючих дисциплін, бакалаврської, дипломної роботи, участь у конкурсах на кращу наукову роботу, науково-практичних конференціях, симпозіумах, наукових дискусіях, дослідницько-експериментальна робота).

3. Навчання в магістратурі стає завершальним етапом науково-

дослідницької підготовки майбутнього вчителя під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. На цьому етапі до перерахованих видів робіт додається виконання магістерської роботи.

В педагогічному вузі засвоєння методики наукового пошуку має виняткове значення, оскільки воно дає можливість готувати вчителя, який би адекватно цікаво, творчо організовував процес і пошукову роботу у школі. У зв'язку з цим виникає настійна необхідність залучати до наукової роботи не лише кращих студентів, але й намагатися охопити всіх без винятку, щоб зацікавити їх таким творчим видом індивідуальної роботи, як наукові дослідження [3, с.93].

В сучасні роки, з метою вдосконалення науково-дослідної підготовки майбутніх вчителів, на природничому факультеті ПДПУ ім. В.Г.Короленка особливу увагу приділяють залученню студентів до всіх форм НДРС. При кожній кафедрі працюють наукові та проблемні гуртки, під керівництвом досвідчених викладачів створені творчі групи, які здійснюють спільні наукові дослідження, за участю студентів відбувається створення зал зоологічного музею, Музею під відкритим небом українського національного квітково-декоративного садівництва, вдосконалюються та розширюються науково-дослідні ділянки ботанічного саду та біостаціонару, який знаходиться в с.Лучки, Кобеляцького району, Полтавської області, ведеться природоохоронна робота, створюються екологічні стежини та інше.

Особливе місце у науково-дослідній підготовці майбутніх вчителів належить педагогічним дослідженням. Вони спрямовані насамперед на вивчення предметної діяльності особистості, що розвивається, як головного джерела її формування і виховування [1, с.211]. При проведенні педагогічних досліджень майбутні вчителі активно використовують метод систематичних спостережень, анкетування, бесіду-опитування, методи статистики та соціології. Чимале місце у педагогічній практиці студентів-дослідників посідає експеримент. Він дозволяє більш глибоко, ніж інші методи, перевірити ефективність тих чи інших нововведень у галузі навчання й виховання, порівняти значимість різних факторів у структурі педагогічного процесу й вибрати найкраще для відповідної ситуації їх поєднання, виявити необхідні умови реалізації певних педагогічних задач [1, с.232]. Студенти природничого факультету ПДПУ ім.В.Г.Короленка під час педагогічних практик вивчають особливості дидактичної адаптації старшокласників в умовах профільного навчання, саморегуляції навчальних дій школярів, проблеми профільного навчання, способи застосування електронних підручників при вивчення природничих дисциплін, особливості роботи з обдарованими дітьми, проблеми неуспішності та наукових досліджень і майбутніх фахівців тісно пов'язана з сучасними досягненнями науки та вивченням і узагальненням кращого досвіду роботи вчителів. Результати своїх творчих пошуків студенти природничого факультету ПДПУ ім.В.Г.Короленка узагальнюють у доповідях, рефератах, з якими успішно виступають на наукових, науково-практичних та студентських конференціях (традиційні "Каришинські читання", "Хімічні науки і сучасність", "Валеологічна освіта як шлях до формування здоров'я сучасної людини", "Сучасна хімія і вища школа", "Академік В.І.Вернадський і світ у третьому тисячолітті", "Педагогічна майстерність як шлях до формування

особистості” та інші).

Науково-дослідна робота студентів є важливим фактором у системі професійної підготовки вчителя. Вона має за мету насамперед розвиток нахилу у майбутніх фахівців до творчого пошуку, дослідження, яке з часом може перетворитись на сенс життя педагога, може стати початком серйозних наукових досліджень, приведе до створення власної авторської методичної системи; розширення творчого світогляду та наукової ерудиції; оволодіння методами наукового пізнання та навичками роботи у шкільних колективах; поглиблене та творче осмислення навчального матеріалу; вдосконалення умінь та навичок навчально-дослідницької, винахідливої, дослідницько-експериментальної роботи та становлення на цій основі професійної майстерності. Перспективами подальшого вдосконалення науково-дослідної підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін та масового залучення студентів до НДРС , на нашу думку, є створення її нових форм і методів, вирішення проблеми переходу від пасивних методів навчання до активних.

Summary

The article is devoted to the main forms and methods of research work of the students. The main stages of former teachers training during their study at the higher pedagogical educational establishment are exposed.

Резюме

В статье автор рассматривает основные формы и методы НИРС, основные этапы научно-исследовательской подготовки будущих учителей естественных дисциплин во время обучения их в высшем педагогическом учебном заведении.

Література:

1. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За заг. ред. академіка О.Г.Мороза.- К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2001.- 337с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. - №29.
3. Шевченко П.И., Красовский Б.Д., Дмитрик И.С. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству. – К.: Наукова думка, 1992. – 148 с.

Подано до редакції 16.07.03

УДК 174

МОРАЛЬНЕ САМОВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Тимченко Наталія Сергіївна,
викладач,
Академія митної служби України

Сучасний етап розвитку людства ставить перед нами нові проблеми, вирішення яких неможливе без відповідальності людини за свої вчинки і помисли, без постійного самовиховання й самовдосконалення особистості, розвитку її творчого потенціалу. Щодо службовців-митників, то справжні професіонали можуть сформуватися тільки за умови їх прагнення до морального самовиховання, самовдосконалення, високої відданості своїй справі й оволодіння нею повністю, почуття морального задоволення від своєї роботи, при обов’язковій наявності в них визначеного морального „стрижня”

повсякденної поведінки відповідно до вимог професійної етики.

В процесі підготовки фахівців митних органів підвищується роль їх особистих зусиль у моральному розвитку, який може бути ефективним за умови панування принципу: “Я маю виховати себе сам”.

Проблема морального самовиховання майбутніх фахівців привертала увагу багатьох дослідників (І.Д.Бех, А.І.Калініченко, О.С.Кисельов, І.С.Кон, Л.І.Рувинський, М.М.Салтишев та ін.). Особливу увагу даній проблемі було приділено науковцями, що займалися вивченням специфічних особливостей професійної етики у конкретних видах професійної діяльності (О.В.Афанасьєва, З.Балюк, В.Бакуменко, О.М.Бандурка, Г.А.Вітольнік, С.К.Делікатний, Г.В.Дубов, А.В.Опальов, А.Д.Кузнєцова, С.Г.Лаптєнок, А.В.Ліпенцев, М.Рудакевич, І.І.Чернокозов та ін). Дослідники, вказуючи на підвищені моральні вимоги щодо представників названих професій, необхідність формування відповідних моральних якостей, акцентують на значущості морального самовиховання. Водночас, у психолого-педагогічній літературі мало представлені дослідження, присвячені моральному самовихованню майбутніх митників у навчальному процесі вищої школи.

Метою даної статті є розкриття досвіду організації морального самовиховання майбутніх службовців-митників у навчальному процесі митної академії. Згідно мети поставлені завдання: обґрунтувати значущість морального самовиховання, з’ясувати сутність досліджуваного поняття, розкрити підходи до організації морального самовиховання майбутніх службовців-митників, які були реалізовані серед курсантів академії митної служби під час вивчення курсу „Професійна етика службових осіб митних органів”. Говорячи про значущість самовиховання, І.С.Кон стверджує: „якими б не були методи виховання, вони не досягнуть мети без активної роботи особистості над собою” [5, с.56]. Аналогічну думку висловлює й В.П.Кисельов, наголошуючи: “Де немає морального самовиховання, там узагалі немає ніякого морального виховання. Ніякі заходи самі по собі анітрохи не змінюють людину на краще, залишаються чимось для неї зовсім зовнішнім, якщо вони не супроводжуються внутрішньою роботою людини над собою, не спонукають її до цієї роботи” [4, с.27]. Дійсно, без внутрішньої роботи самої людини неможливе свідоме її виховання. Власне процес морального виховання завжди спрямовується на те, щоб спонукати особистість до внутрішньої діяльності, яка стала б такою ж потребою, як і потреба у навчанні, праці та інших видах діяльності. У цьому разі, як наголошує І.Д. Бех, йтиметься про людину, психологічно готову та здатну об’єктивно оцінити розбіжність між прийнятою нею моральною цінністю та власним вчинком, правильно визначивши в ньому мету, результат, спосіб дії [2, с.42]. Таким чином, глибоке усвідомлення майбутнім фахівцем вагомості самовиховання – запорука його високої вимогливості до себе, своїх вчинків.

Щодо визначення самовиховання, то А.І.Калініченко розуміє його як „свідому діяльність людини, спрямовану на вироблення, удосконалення своїх якостей відповідно до соціальних та духовних цінностей, орієнтацій, інтересів, що формуються під впливом умов життя і виховання” [3, с.1]. О.М.Бандурка визначає моральне самовиховання – як одну з найважливіших умов

самореалізації внутрішніх резервів особистості: здібностей, дарувань; важкий процес подолання людиною самої себе, пов'язаний із значними психофізіологічними перевантаженнями [1, с.147], включаючи у коло завдань морального самовиховання збереження особистої і професійної честі, звільнення від егоцентристських настроїв, вміння залишатися скромним тощо.

Ми виходили з того, що моральне самовиховання – активний, свідомий, цілеспрямований процес формування й розвитку позитивних і викорінювання негативних якостей особистості відповідно до суспільних потреб, особистих, моральних ідеалів і характеру діяльності [7, с.46].

Моральне самовиховання виступає як доцільна діяльність особистості, спрямована на розвиток у собі високих моральних якостей, як перехід на вищий рівень індивідуальної свідомості, самовдосконалення. Варто тут згадати роздуми Івана Огієнка щодо його розуміння морально досконалої особистості, основними рисами якої він вважав любов до ближнього, до свого народу, рідної землі, материнської мови. Кожен свідомий громадянин має з любов'ю ставитись до оточуючих, сприяти розвитку якісних змін, оскільки любов до народу не повинна бути примітивною. Виходячи з того, що головною сутністю митної служби є служіння закону, для нас цікавим є твердження І.Огієнка: "любити – то служити". Суть цього поняття вчений розкриває своїм афористичним висловом: "Служити – це чинити ближньому чи народові добро" [6, с.76]. Основними напрямами самовдосконалення особистості І.Огієнко вважав оволодіння вмінням: любити, прощати, творити добро, знаходити радість у праці, бути милосердним, уміти боротися зі злом. На наш погляд, ці думки вченого актуальні й сьогодні, дозволяють зрозуміти майбутнім службовцям митних органів, до чого варто прагнути і як розуміти служіння закону, який існує в ім'я суспільного блага, якщо усвідомлюється суспільством як втілення справедливості, вищої моральності, забезпечуючи нормальну життєдіяльність суспільства і держави.

Самовиховання потребує дуже важливого, могутнього стимулу – почуття власної гідності, поваги до самого себе, бажання стати кращим, ніж був. За самою суттю своєю самовиховання, як відзначає В.П.Кисельов, „передбачає віру людини в людину, звертання до честі й гідності особистості" [4, с.28].

Моральне самовиховання службовців-митників передбачає інтелектуальний, емоційний і вольовий розвиток особистості, наявність навичок самоконтролю, керування власними думками, почуттями, діями, уміння передбачати найближчі й перспективні результати своєї діяльності. Воно відбувається в рамках певного режиму, твердої регламентації і статутного порядку, є справою не тільки окремого службовця, але й службового колективу (підрозділу, навчальної групи, неформальної групи). Індивідуальне і колективне самовиховання гармоніюють між собою і сприяють виробленню професійно значимих якостей особистості фахівця, його активної життєвої позиції, розвивають почуття взаємної моральної відповідальності.

Ми вважаємо, що спонукати до морального самовиховання майбутніх митників може: вивчення загальнозначущих, соціально-якісних параметрів особистості, специфічних якостей особистості службовця-митника; самопізнання й критична самооцінка діяльності й поведінки, потреб і

здібностей, сил і можливостей; планування роботи над собою, постановка цілей, вироблення програм морального самовиховання, вивчення засобів, методів самовиховання; вивчення програм самовиховання видатних особистостей – представників обраної професії, мислителів, діячів науки, культури і політики; підвищення власної активності в усіх сферах діяльності.

У процесі самовиховання особистість засвоює основні положення і принципи загальнолюдської моралі, їх вияв у сфері обраної професії; перетворює ці знання в соціально значимі потреби, додає їм особистісного змісту, набуває впевненості в їх істинності й життєвій необхідності; реалізує моральні знання й переконання в службі, громадському житті й побуті.

Так, під час вивчення курсу „Професійна етика службових осіб митних органів” значна увага приділялась проблемі морального самовиховання службових осіб митних органів. Акцентувалося на усвідомленні курсантами, що без внутрішньої кропіткої роботи з вироблення знань, умінь, навичок і звичок, що відповідають моральним вимогам сучасного фахівця, яка стала б такою ж потребою, як і потреба в навчанні, праці та інших видах діяльності, не можливе моральне самовиховання.

Важливе місце займало вивчення методів морального самовиховання: самоусвідомлення, самопізнання (самоспостереження, самокритики, самоаналіз), самоставлення, самооцінки, самообліку й самозвіту, саморегуляції.

Самовиховання починається з *самоусвідомлення* - усвідомлення майбутнього митника себе як особистості, свого місця в суспільній діяльності. У структурному відношенні самоусвідомлення - це єдність складових: пізнавальної (самопізнання), емоційно-оцінювальної (самоставлення) і дієво-вольової, регулятивної (саморегуляція). Провідною є вольова сфера, яка забезпечує саморегуляцію внутрішнього світу людини, активізує її діяльність у зв’язку з цілями, установками, мотивами поведінки, завданнями практичної діяльності. Вагомим етапом у процесі самопізнання є *самовизначення* спрямованості, темпераменту, характеру, здібностей службовця-митника.

Самовизначення спрямованості майбутнього митника (вибіркового ставлення до дійсності) включає з’ясування життєвих цілей, ідеалів, ціннісних орієнтацій (у якій галузі вважаю себе знавцем, які блага хочу мати, яке становище займати, чого не вистачає для задоволення життям), провідних потреб (чого найбільше бажаю, інтереси, звички) і мотивів поведінки. Курсантів треба спонукати до того, щоб вони замислювалися над цими запитаннями ще під час навчання в академії, для того, щоб краще розуміти себе й майбутній напрям професійної діяльності.

Самовизначення типу темпераменту майбутній службовець повинен вміти здійснювати з метою пізнання й більш глибокого розуміння себе; внесення коректив в свою поведінку, з’ясування того, що перешкоджає йому в оволодінні професійною діяльністю, спілкуванні з людьми; вибору місця служби. Наприклад, курсанти мають знати, що митник, який працює на пасажирській митниці, має характеризуватися швидкістю мислення, володіти уміннями входити у контакт з пасажирами, орієнтуватися в несподіваних ситуаціях, обирати правильні рішення в умовах дефіциту часу. Сформувати ці якості легше сангвініку, холерику. Для служби на вантажній митниці краще

підійдуть флегматики й меланхоліки, які успішно можуть впоратися з монотонною роботою, виявляти витримку, емоційно-вольову стійкість.

Збагачення знань майбутні службовці-митники мають здійснювати шляхом постійної самоосвіти, ефективність якої досягається на основі систематичного додаткового читання, опори на результати освіти, досягнення нових знань, самовдосконалення розуму, здібностей, умінь і навичок шляхом самостійної роботи. Джерелами самоосвіти є наукова, фахова література, пізнавальне спілкування з колегами та працівниками митниць, засоби масової інформації, робота на комп'ютері тощо.

Самоставлення формується на основі ставлення оточуючих (колег, керівників служб, викладачів) і виявляється в *самооцінці.* Знаючи тип самооцінки, керівник-митник (викладач) може її регулювати, а підлеглий (курсант) оволодівати навичками саморегуляції. Це відіграє важливу роль у процесі взаємовідносин, морального спілкування.

Так, службовець-митник з низькою самооцінкою відчуває себе невдахою, не хоче братися ні за що нове, оскільки боїться, що нічого не вийде. Він не терпить ризику, бо не вірить в успіх, не намагається щось змінити у своєму житті; впевнений, що небагато вартий (гідність), боїться помилитися, мріє про фізичну досконалість, не вміє сприймати компліменти, в спілкуванні з іншими турбується про враження, яке справляє на них, балакучий і зарозумілий, принижений і несміливий, намагається керувати іншими, схильний до самозгубної поведінки (вживання наркотиків, алкоголю) або не сприймає критики, або впадає від неї в розпач.

Службовець-митник з високою самооцінкою навпаки бачить себе господарем становища, розуміє, що він неповторна особистість. Ризикує, тому що хоче жити насиченим життям, засвоїти досвід, який допоможе йому вирости. Якщо його ображають, вважає, що це труднощі образників, не сприймає цього всерйоз. Характерними якостями є впевненість, що володіє достатньою цінністю, робить помилки і вчиться на них, спокійно сприймає компліменти, безпосередній в спілкуванні з іншими, перебуває в гармонії з собою, не відчуває переваг над іншими людьми, турбується про фізичне й емоційне здоров'я, сприймає критику як можливий шлях до зростання.

Відхилення від істини в самооцінці негайно позначається на службовій діяльності й удосконалюванні людини. Якщо індивід переоцінює себе, то він звичайно перестає працювати над собою. Недооцінка ж своїх сил, можливостей породжує невіру в успіх і також може спричинити припинення самовиховання. Без правильного ставлення до власної особистості не може бути ефективного морального самовиховання й успіхів у службі.

Адекватність самооцінки свідчить про високий рівень і зрілість фахівця, визначає віру його в себе, міру активності. На основі такої самооцінки здійснюється оптимальне саморегулювання поведінки й діяльності в системі міжособистісних відносин у службовому колективі, суспільстві в цілому.

У ході роботи над собою майбутні службовці-митники мають вдаватися до *самообліку* і *самозвіту.* Розвитку цієї здатності сприяє регулярне підбиття підсумків навчальної, службової, спеціальної підготовки; характеристики, відзиви, атестації, у яких повинно виявлятися максимум об'єктивності і

доброзичливості. Позитивну роль у розвитку самосвідомості і морального самовиховання відіграють висловлення викладачів, керівництва, колег по майбутній службі. Усе це стимулює щоденний самооблік і самозвіт майбутніх фахівців, дає матеріал для аналізу, висновків і планування подальшої роботи над собою.

Для утримання від шкідливих вчинків і дій, розвитку позитивних якостей курсанти складали особисті правила самовиховання. Це – своєрідний девіз. Наприклад: "кожна секунда на обліку, кожна хвилина на користь"; "перешкоди на те й існують, щоб їх долати"; "важко в навчанні, легко в бою" та ін. Особисті плани перетворювалися на програму самовиховання, у якій ставились конкретні завдання морального самовиховання на певний період. Програма має передбачати ознайомлення з теорією та методикою самовиховання, а реалізація її здійснюватися через діяльність, яка має органічно поєднуватися з поточними й перспективними планами служби й охоплювати всі сторони життєдіяльності службовців. При цьому головна увага повинна приділятися виробленню уміння завжди й скрізь дотримуватись норм сьогоднішнього дня, наукової організації праці, вимогам керівних документів, прагненню вчитися самому й навчати інших, допомагати їм словом і ділом, контролювати їх працю й навчати самоконтролю. Бажано розробити тематику індивідуальних занять самоосвіти, методику проведення тренінгів.

Для нас було значущим, щоб курсанти зрозуміли, що самовиховання має супроводжувати майбутнього службовця митних органів і на подальших етапах саморозвитку й самовдосконалення. Уміння адаптуватися, орієнтуватися в непередбачених життєвих ситуаціях, вступати в боротьбу з антигромадським злом чи свідомо обходити гострі життєві кути, на компромісному рівні розв'язувати конфліктні взаємовідносини, не розгублюватися в екстремальних життєвих ситуаціях тощо – саме до цього слід готувати службових осіб митних органів, озброюючи їх методами самовиховання.

Здатність до саморозвитку й самовдосконалення принципова відмінність людини від усіх інших живих істот. Самовдосконалення не досягається простим збільшенням обсягу знань. Людина розвивається не кількісно, а якісно, якщо вона правильно обрала справу, якій повинна служити. Зберегти свою неповторність, залишитися самим собою навіть у винятково суперечливих умовах людина може лише за умови, якщо вона сформувалася як особистість. Бути особистістю означає мати здатність орієнтуватися в розмаїтті знань і ситуацій і відповідати за свій вибір. Моральне самовдосконалення курсантів важливо розглядати як іманентно властиву їм внутрішню вимогу, моральне завдання, обумовлену зовнішнім об'єктивним середовищем настійність професійно-морального буття й культурного розвитку людини.

Підводячи підсумки, слід зазначити, що моральне самовиховання є важливим фактором розвитку особистості майбутнього службовця-митника, воно має здійснюватися протягом усього періоду навчання у вищому закладі освіти, а значить, викладачі мають акцентувати на значущості морального самовиховання під час викладання різних, особливо фахових дисциплін. Описаний підхід до організації морального самовиховання може бути використаний у процесі професійної підготовки різних фахівців державної

служби, зокрема військовослужбовців, працівників органів внутрішніх справ.

Summary

The article is devoted to moral self – education of future customs body officials, the definition of its meaning, the essence of researching conception, the approaches of its organization of future customs body officials during the course of studies: “The professional ethics of customs body officials”.

Резюме

Статья посвящена проблеме морального самовоспитания личности будущего служащего-таможенника. Обосновано значение морального самовоспитания, определена сущность исследуемого понятия, раскрыты подходы к организации морального самовоспитания будущих служащих-таможенников, реализованные в процессе изучения учебного курса «Профессиональная этика служащих таможенных органов».

Література:

1. Бандурка О.М. Професійна етика працівників органів внутрішніх справ: Навчальний посібник. – Харків: Вид-во НУВС, 2001. – 220 с.
2. Бех І.Д. Відчуття провини в моральному розвитку особистості // Рідна школа. – 1991. – №4. – С.37–42.
3. Калініченко А.І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 /Тернопіль. Держ. пед. ун-т. ім. В.Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 16 с.
4. Киселев В.П. Нравственное самовоспитание. – М.: Просвещение, 1977. – 130 с.
5. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 336 с.
6. Марушкевич А. Іван Огієнко про самовдосконалення особистості //Рідна школа. – 1999. – № 9. – С.76-78.
7. Тимченко Н.С. Професійна етика службових осіб митних органів: Навчальний посібник. – Дніпропетровськ: АМСУ, 2000. – 116 с.

Подано до редакції 17.06.03

УДК 515.2

ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Ткач Дмитрий Иванович,
кандидат технических наук, профессор,
Днепропетровский филиал Открытого международного университета развития человека “Украина”

Просвещение и образование как важнейшие части общечеловеческой культуры в процессе развития цивилизации претерпевают постоянные изменения, которые обусловлены стремлением мыслителей создавать наиболее совершенные педагогические технологии воспитания всесторонне развитой личности. Эти изменения продолжаются и в настоящее время, так как желаемая цель остаётся недостигнутой. Более того, её современное положение считается кризисным, так как оно пока не в состоянии воспитать у людей новый тип экологического сознания, а также не удовлетворяет их личные жизненные интересы, будучи отчужденным от их реальной жизни [1, с.7]. Остро встаёт вопрос о необходимости воспитания нового типа мировоззрения современного человека, который мог бы гармонично взаимодействовать как с природой, так и с другими людьми.

Решение этого вопроса считается главным заданием системы современного просвещения, выполнение которого немыслимо без соответствующего философского обоснования.

Не касаясь философских аспектов всего просвещения, остановимся на попытке раскрытия философского содержания его геометро-графической предметной части.

Известно, что элементарная или евклидова геометрия является одной из древнейших наук, выросшая на основе удовлетворения утилитарных потребностей человека, а графика, - преимущественно на основе удовлетворения его духовных потребностей. Являясь математической учебной дисциплиной, евклидова геометрия представляет собой строгую дедуктивную науку, изучение которой в средней школе воспитывает логическое мышление учащихся как необходимую основу их будущего рационального или концептуального склада ума.

В свою очередь, графика как процесс изобразительной деятельности человека и как её результаты – рисунки, эскизы, наброски, рабочие чертежи, способствует развитию эмоционально-чувственного или перцептуального склада ума.

Таким образом, дополняя друг друга, геометрия и графика создают благоприятную основу для комплексного решения основной проблемы педагогики – воспитания всесторонне развитой личности, выполнение которой приходится на долю высших учебных заведений.

Это обстоятельство актуализирует роль и значение геометро-графических дисциплин в общей структуре учебных рабочих планов подготовки специалистов, профессиональная деятельность которых перенасыщена изобразительным содержанием – инженеров, конструкторов, дизайнеров, архитекторов, технологов, художников, словом, всех тех, кто задействован в сфере материального и духовного производства. В системе созидания эти специалисты образуют подсистему «мыслителей», умеющих видеть «внутренним взором» образы проектируемых объектов, чувствовать их напряженное состояние, определять, их будущие качественные, количественные и эстетические характеристики и кодировать получаемую информацию преимущественно графически, в виде рабочих проектов на создание объектов. Вторую подсистему этой системы составляют «строители», т.е., специалисты, умеющие снимать с проектных материалов информацию, необходимую им для материализации закодированных идей и использовать её для создания запроектированного объекта.

Важность знаний и умений всех участников системы созидания невозможно переоценить, так как степень креативности «мыслителей» и уровень исполнительского мастерства «строителей» в целом определяют соответствующий уровень развития человеческой цивилизации.

Естественно, что подготовка высокого уровня креативности мышления «мыслителей» и исполнительского мастерства «строителей» должна обеспечиваться такой педагогической технологией, которая обоснована философией, естественно вытекающей из природы геометрической и изобразительной деятельности человека.

Известно, что евклидова геометрия является наукой, изучающей формы,

положения и размеры объектов, расположенных в пространстве. Альберт Эйнштейн называл её естественной или физической геометрией, так как она своим аксиоматическим методом описывает позиционные и метрические свойства действительных форм реально существующих объектов. Являясь строгой системой аксиом, теорем и их доказательств, она, существуя в сознании людей более двух тысяч лет, доказала свою непротиворечивость и высочайшую эффективность при решении разнообразных созидательных задач.

В отличие от евклидовой начертательная геометрия как наука существует 204 года, с момента выхода в свет в 1799 году книги «Начертательная геометрия», написанной выдающимся французским учёным и общественным деятелем Гаспаром Монжем (1748 – 1818). Зарождающееся в то время капиталистическое промышленное производство потребовало рабочей проектной документации на её продукцию и теория двухкартинного ортогонального чертежа, предложенная Монжем, прекрасно удовлетворила и удовлетворяет по сей день эту потребность. Автор новой геометрии определил её как науку, которая имеет две цели: 1) «…дать методы для изображения на листе бумаги, имеющего только два измерения,…различных тел природы, имеющих три измерения…»; 2) «…дать способ на основе точного изображения определять формы тел и выводить все закономерности, которые вытекают из их формы и их взаимного расположения» [2, с. 12].

Сравнивая определения евклидовой и монжевой геометрий, видим, что последняя направлена на разработку «методов» и «способа», а не на изучение свойств различных видов изображений, синтезируемых этими методами. Это обстоятельство относит начертательную геометрию к числу технологических дисциплин, в которых роль «технологического оборудования» по получению изображений играют различные аппараты проецирования трёхмерных объектов на двумерные «картинные» плоскости или поверхности.

По своему содержанию процесс проецирования устанавливает определённые соответствия между элементами объектов трёхмерного пространства, геометрические свойства которых описываются евклидовой геометрией, и элементами картинного пространства, свойства которых обязана описывать геометрия начертательная. Но она этого не делает, так как такая цель не обозначена в её монжевом определении. За редким исключением [3], авторы современных курсов начертательной геометрии определяют её либо как «науку о методах построения изображений и их практическом применении» (Н.А.Рынин, О.А. Вольберг, Е.В.Зеленин, К.С.Тимрот, Н.Л. Русскевич и др.), либо как «раздел геометрии, в котором пространственные фигуры изучаются при помощи их изображений на плоскости» (Н.Ф.Четверухин, И.И.Котов, В.С.Левицкий, С.А. Фролов, В.Е. Михайленко, М.Ф.Евстифеев, С.Н.Ковалёв, А.В.Бубенников, М.Я. Громов, А.Г. Климухин, Ю.И.Короев, А.М.Тевлин, Г.С.Иванов, В.И.Якунин, В.С.Полозов и др.). Получается, что первая группа авторов в качестве определения начертательной геометрии принимает содержание первой цели начального монжевого определения, а другая группа авторов, - содержание второй цели в определении Г.Монжа. При этом первая группа авторов понимает изображаемый объект как «пространственную форму», а вторая, - как «множество точек», что не дает никакого представления о его конструктивной природе.

Таким образом, продолжатели дела Г.Монжа не пришли как к единому определению начертательной геометрии как фундаментальной математической дисциплины, так и к единому пониманию природы изображаемого объекта. В этом кроется первый парадокс монжевой теории изоизображений.

Совершенно очевидно, что предметом исследования любой науки являются непознанные объекты или явления любого происхождения. К числу таковых в начертательной геометрии относятся собственно изображения, а не методы их построения. Ведь сущность этих методов раскрыта их авторами, является их интеллектуальной собственностью и не нуждается в дальнейшем изучении целой наукой. Методы нуждаются в их практическом применении, а получаемые ими различные виды изображений нуждаются в научном, в данном случае, аксиоматическом описании их свойств, графически моделирующих соответствующие свойства геометрических моделей изображаемых объектов.

Если графика моделирует, т.е. информационно заменяет геометрию, другими словами, начертательная геометрия изображает евклидову, то первая должна каким-то образом моделировать аксиоматику второй, чего на самом деле в монжевой геометрии не происходит по той простой причине, что методы построения изображений и способы их преобразования не подлежат аксиоматическому описанию.

Отсутствие собственной аксиоматики у традиционной начертательной геометрии является её наибольшим парадоксом. В связи с этим она стоит в стороне от других геометрических систем и не входит в их известную классификацию, сделанную Феликсом Клейном в его «Эрлангенской программе».

Парадоксально также отсутствие указаний на чётко выраженный метод исследования.

Таким образом, в рамках общего кризисного состояния современного просвещения налицо острый кризис его геометро-графической компоненты. Попытки выхода из этого кризиса, к сожалению, сводятся к авторитарным решениям о необязательности преподавания черчения в средней школе, о переименовании начертательной геометрии в «прикладную», о её фрагментарности в составе инженерной графики, о приоритете компьютерной графики и т.д.

В результате содержание классической начертательной геометрии выхолащивается путем введения в него сведений из других математических дисциплин, что, при отсутствии единого определения науки, её целей, предмета и метода исследования делает её эклектичной совокупностью разрозненных сведений из различных учебных дисциплин.

В итоге налицо явное противоречие между содержанием теории изображений для творческих специальностей и её способностью достижения основной цели её изучения – формирования основ креативного мышления студентов-архитекторов, дизайнеров, конструкторов. Такая ситуация подобна синергетическому хаосу так как система геометро-графического просвещения достигла в своем развитии максимальной внутренней нестабильности и потенциально готова перейти к логосу, т.е., порядку, при условии корректного разрешения всех его парадоксов, ведущих к устранению вышеупомянутого противоречия.

Такой переход предлагается осуществить на основе переосмысления традиционного содержания начертательной геометрии с позиций философии есте-

ственнонаучного принципа системности и создания на его основе непротиворечивой концепции системной начертательной геометрии.

Принцип системного понимания природы любых объектов и явлений как проявление философского принципа их всеобщей взаимосвязи, является одним из основных факторов современного развития науки и техники.

Согласно этому принципу объект считается изученным, если он понят как некоторая непрерывная система взаимосвязанных и взаимодействующих элементов [5, с.62]. Общая теория систем утверждает, что объект или процесс любой природы является системным. Это означает, что системное содержание имеют не только материальные образования естественного или искусственного происхождения, но и всякого рода их изоморфные концептуальные модели, т.е., мысленные образы, локализованные в сознании человека.

Любая система имеет своё строение, конструкцию или структуру, т.е., «совокупность связей и отношений между её элементами, осуществляющих интеграцию их в единое целое [6, с.15]. Понимание того, из каких элементов складывается объект и каким образом они взаимосвязаны и взаимодействуют, является основой формирования чёткого представления о конструктивной природе существующего или воображаемого объекта.

Творческим результатом такого представления является интеллектуальный продукт, архитектурный, дизайнерский или инженерный проект как сложная система логически взаимосвязанных рабочих чертежей, выполненных в различных видах проекций. Форма изобразительной части любого проекта регламентируется строгим соблюдением государственных стандартов на её графическое оформление, а её содержание должно удовлетворять требованиям полноты передачи позиционной и метрической информации о структуре объекта, определяющей особенности его формы. При этом позиционная информация определяет качественную и эстетическую характеристики будущего объекта, а метрическая, его его количественную или экономическую характеристику.

Таким образом, общефилософское утверждение о том, что всякий объект, независимо от его происхождения, является системой взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, можно считать первой аксиомой системной начертательной геометрии. Эта аксиома плодотворна тем, что она возбуждает познавательный интерес учащегося или исследователя, вызывающий «ручейковость» [6] мысли, начинающей течь от вопросов о том, из каких элементов состоит изучаемый объект и как они взаимосвязаны, к ответам на эти вопросы, а от них к выводам о природе изучаемого объекта.

Совершенно очевидно, что любой действительный искусственный объект состоит из действительных элементов, которые в процессе его созидания, так или иначе располагаясь относительно друг друга, связались между собой соответствующими материальными связями. Понимание этого приводит к возникновению в сознании исследователя идеального образа объекта, элементами которого становятся геометрические понятия точки, линии, плоской фигуры, поверхности, а связями, понятия об их взаимной принадлежности, пересекаемости, параллельности, перпендикулярности, касательности, подобии и т.п.

Если же объект не существует, но должен существовать, то его идея зарождается в сознании архитектора, волей которого существующие в нём поня-

тия об элементах и связях между ними интегрируются в единое целое и формируют идеальный образ объекта, который по своей сути является его геометрической моделью. Так как этот образ изменчив и виртуален, то информация о свойствах его идеальной формы кодируется на листе бумаги графически, при помощи точек и линий. В результате возникает графическая модель объекта, несущая в себе информацию о позиционных и метрических свойствах его геометрической модели, т.е., однозначного мысленного представления о его действительной форме как материализованной структуре реального пространства.

Эта графическая модель служит обязательной основой создания проектной модели объекта, как источника информации не только о его позиционных и метрических, но и о прочностных, акустических, оптических, декоративно-художественных, экономических и прочих свойствах.

Таким образом, пространственный мир и его объекты прежде отражаются в пространствах сознания человека, порождаемых его чувствами и мыслями, а затем из сознания отображаются на картинное проектное пространство. В результате возникает замкнутая цепь или своеобразный диалектический круговорот соответствий между элементами объектов этих различных по своей природе пространств.

Понятие «пространство» относится к числу и философских, и геометрических ибо пространственность материальных объектов, воспринимаемая непосредственно, с давних пор вызывала познавательный интерес человека. В итоге раскрыты такие его свойства как трёхмерность, однородность и изотропность, непрерывность и бесконечность. Эти свойства характеризуют воспринимаемое человеком пространство локальных масштабов, в котором справедливы законы ньютоновой механики, и объекты которого как системы, описываются евклидовой геометрией. Процесс этого описания двухступенчатый. Прежде эти объекты воспринимаются зрительно, что влечет за собой, в силу предметности восприятия, индуцирование гипотетического визуального пространства, заполненного их зрительными образами, имеющими, в силу динамизма восприятия, множество перспективных видимых форм, а затем, после осмысления увиденного, формируется концептуальное пространство знаний, в котором каждый объект приобретает одну идеальную форму, структура которой и описывается евклидовой геометрией. При этом геометрия визуального пространства не является евклидовой, так как оно заполнено перспективными стерео образами реальных объектов и поэтому характеризуется гиперболической геометрией Лобачевского [7, с.197]. Если визуальное пространство дополняется образами изучаемых объектов, порождаемыми, допустим, слухом, обоняние и осязанием, то оно становится перцептуальным пространством нашего сознания, определяемым экстенсивным порядком сосуществования любых ощущений, создающих в совокупности целостные чувственные образы воспринимаемых объектов и явлений. Под целостностью этих образов следует понимать их системную составленность, лежащую в основе формирования идеального образа объекта, евклидова структура идеальной формы которого подлежит графическому отображению в её условные формы-изображения, заполняющие картинное пространство.

Получается, что сознание проектировщика подобно “черному ящику”, на

входе в который происходит “мыслеобразное” отражение реальных или воображаемых объектов, а на выходе получаются их изображения, свойства которых и подлежат аксиоматическому описанию средствами системной начертательной геометрии.

Подобно тому, как для евклидовой геометрии предметом аксиоматического описания являются позиционные и метрические свойства действительной формы реального объекта, так для системной начертательной геометрии предметом такого описания являются изобразительные свойства различных проекций его идеальной формы, графическими средствами кодирующие информацию об её геометрических свойствах.

Таким образом, в логическую структуру повествования системной начертательной геометрии естественно входит евклидова информация о позиционных и метрических свойствах идеальной формы проектируемого объекта для её последующего графического моделирования. Эта информация извлекается из исходного условия путем его структурного анализа, после чего такому же анализу подвергается получаемое изображение, а в качестве аксиоматического вывода следует логическая импликация - утверждение о выявленном изобразительном свойстве изображения, полученном в том или ином виде проекций. Таким образом, формулировка этого утверждения выступает как бы определением соответствующей теоремы, доказательство которой предшествовало этому определению. Общая совокупность таких утверждений для каждого вида проекций образует аксиоматику геометрии его картинного пространства, что снимает основной парадокс традиционной начертательной геометрии. Такой путь достижения истины весьма эффективен благодаря возбуждению текучести системно-аналитической мысли, развивающей её до уровня креативности.

Исходя из всего вышесказанного, системную начертательную геометрию можно определить как самостоятельную синтетическую науку о

о конструктивных методах построения, взаимного преобразования и изобразительных свойствах обратимых изображений (чертежей) как геометрографических моделей существующих и воображаемых объектов-систем для их практического использования в различных областях науки, техники и искусства.

Такая системная интерпретация традиционной начертательной геометрии является не альтернативой, а её логическим продолжением, которое свободно от существующих парадоксов и служит методологической основой для создания достаточно эффективной педагогической технологии формирования профессионального мышления будущих инженеров, архитекторов и дизайнеров.

Традиционно начертательная геометрия является профессионально-ориентированной учебной дисциплиной, свободной от философского толкования её основных понятий. В настоящее время обособленность общегуманитарных дисциплин от профессионально ориентированных является насущной педагогической проблемой высшей школы потому, что она “пагубно влияет на становление личности специалиста, который не владеет духовным наследием в контексте своей будущей деятельности и не имеет навыков экстраполяции достижений других наук на сферу своей будущей деятельности “ [8, с.2]. Такое положение является ненормальным и требует принципиальной реконструкции,

необходимость которой возникла с осознанием важности общей гуманизации и гуманитаризации высшего образования, то есть, такого мировоззренческого и деятельного подхода к просвещению, который не только признаёт, но и утверждает ценность студента как личности, его права на качественное образование на свободу выбора, на выявление и развитие своих способностей, формирование его духовного мира, ориентированного на общечеловеческие ценности.

В пределах наших изобразительных интересов эта реконструкция осуществляется путём раскрытия философских и мировоззренческих аспектов теории обратимых изображений, которые в своей совокупности образуют её своеобразную идеологию. Ведь известно, что с давних времен такие геометрические и естественнонаучные понятия как «пространство», «соответствие», «отражение», «отображение», «движение», «форма», «содержание», «объект», «структура», «система», «модель», «алгоритм» и т.п. имеют глубокое философское содержание. Поэтому его корректное раскрытие в учебном процессе повышает интерес студентов к изучению начертательной геометрии и способствует их интеллектуальному и духовному развитию. Поэтому философичность в составе педагогической технологии изучения системной начертательной геометрии приобретает значение одного из её основных принципов. Ведь только благодаря текучести философской мысли про виды и природу объектов окружающего мира, особенности их чувственного восприятия и познания, про свойства их изображений, позволяющие создавать изображенные объекты возникла концепция системной начертательной геометрии, свободной от парадоксов монжевой теории изображений и способствующей гармоничному становлению всесторонне развитой личности.

Summary

The article is devoted to depicting philosophy c contend of geometry-grafical training as one of the most important factors in professional forming of image and constructive – compositional students thinking in engineering, architectural and designing specialties of Ukrainian higher schools.

Резюме

Стаття присвячена розкриттю філософського змісту геометро-графічної освіти як одного з найголовніших чинників формування професійного уявного та конструктивно-композиційного мислення студентів інженерних, архітектурних та дизайнерських спеціальностей вищих навчальних закладів України.

Литература:

1. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К.: Магістр-S,1996.
2. Монж Г. Начертательная геометрия. – М., Изд. АН СССР, 1947.
3. Колотов С.М., Дольский С.Е., Михайленко В.Е., Гусев Н.А., Горленко Б.С. Курс начертательной геометрии. – К.: Госстройиздат УССР, 1958.
4. Ткач Д.И., Русскевич Н.Л., Ниринберг П.Р., Ткач М.Н. Архитектурное черчение. Справочник. – К.: Будивэльнык, 1991.
5. Смирнов С.Н. Элементы философского содержания понятия «система» как ступени развития познания и общественной практики //«Системный анализ и научное знание». – М.: Наука, 1978.
6. Куринский В.А. Автодидактика. – М., 1994.
7. Грюнбаум А. Философские проблемы пространства и времени /пер.с англ. – М., 1969.
8. Основи науково-методичного забезпечення дисциплін навчального плану. Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». – К., 2000.

Подано до редакції 15.05.03

УДК: 130.126

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ОСВІТЯНСЬКОЇ ПРАКТИКИ

Троїцька Т.С.,
кандидат філософських наук, доцент,
Таврійський національний університет ім.. В.І. Вернадського

Становище сучасної освіти досить складне і вимагає необхідності підходів до побудови такого педагогічного процесу, який би в повній мірі відповідав реаліям сьогодення. За справедливим зауваженням В. Андрущенка, "…наша педагогічна наука має обґрунтувати методологію та логіку реалізації в ній тих світових тенденцій, що виводять народи і держави на вищі рівні цивілізаційного поступу людства… ми маємо розробити теорію переорієнтації і впровадити модель особистісно орієнтованого навчання, яке створить умови для здобування високоякісної вищої освіти якомога більшій кількості громадян" [1].

Для аналізу методології вищої освіти присвячено чимало досліджень сучасних теоретиків (Андрущенко В., Балл Г., Гершунський В., Глузман О., Зязюн І., Лутай В., Лукацький М., Михальченко Т., Остренкова М. та ін.). Однак методологічні засади найбільш ймовірної і вкрай необхідної освітянської стратегії, якою є гуманізація освіти, не набула широкого та ретельного аналізу в педагогічній літературі, яка насамперед звертає увагу на практичні пошуки та орієнтири.

Гуманізацію освіти можна визначити як головний момент нової педагогічної рефлексії і навіть не тільки педагогічної, і вона потребує переосмислення усіх компонентів процесу життєдіяльності в світлі людиномірної філософії.

Гуманізація освіти, на думку деяких дослідників [5], - і як процес, і як конкретика навчання та виховання – існувала фактично завжди з часу появи людського суспільства. Хоча, як нам здається, ця методологія сформувалася в епоху Відродження і гуманізм як світоглядний принцип – це його дитина.

Саме інваріанти й постулати гуманізму чекають сьогодні на філософське осмислення, уточнення у контексті сучасних реалій. Гуманізм Ренесансу "визволив" людину з тієї обмеженості, що покладалася на неї геоцентризмом, і ось: людина починає вважати себе співтворцем природи; намагається перебудувати природу на зразок власного життя; природа розглядається людиною як сила, яка потребує підкорення, загнуздання.

Самовпевненість людини перетворила "наївне" визначення генетичного пріоритету природи відносно людини спочатку в помірний раціоналізм, а потім гуманізм Просвітництва, що поставив Homo Sapiens у центр Всесвіту з вірою в необмежені можливості людини, переріс в антропоцентризм. Якщо не виходити з цієї площини, то слід сказати, що філософія Нового часу своїм онтологічним нігілізмом зробила антропоцентричний гуманізм "утілітарно-прагматичним", коли природа розглядається людиною виключно як споживацька цінність та джерело ресурсів для існування етносу. Причому

відношення людини до природи інколи екстраполювалося на ставлення і до людей.

Як би сьогодні не визначали гуманізм: раціональний, безмежний, універсальний, творчий тощо (Ю.Школенко, Л.Назаретян, Г.Швебс, Г.Ділігенський та ін.), доки ми не навчимо людину цінити себе як частину природи та соціуму, проблема гуманізму буде і надалі поставати як невирішена, а гуманізм як принцип буде ставитися під сумнів щодо існування у перспективі.

Відомо що, гуманізм передбачає також, пріоритет загальнолюдських ціностей та інтересів відносно класових, соціальних, національних, релігійних тощо. Діалектика загальнолюдського та національного – досить багатий феномен нашого життя, і він потребує ретельного вивчення і осмислення, але сьогодні з`ясовувати істини та протиріччя другої черги небезпечно: може загинути людство. Так що вислів І.Канта: “Хай буде справедливість, якщо навіть загине світ” не має гуманістичного сенсу. Світ не загине, якщо людина буде жити за справедливістю, бо вища справедливість – її щастя, і шукати його треба у собі, бо витоки зла чи добра не просто в суспільстві, а в кожній людині.

Величезний потенціал гуманізму в змозі допомогти людині, по-перше, визначити своє місце у світі, суспільстві і, таким чином, виробити власне ставлення як до природи, так і до інших людей; по-друге, у безлічі проблем та протиріч намагатися вирішити їх за допомогою консенсусу, діалогу, толерантності, вважаючи іншу людину також гідною поваги та щастя, щоб вона не зупинялася наодинці зі своїми проблемами. Слід погодитися з домінантами сучасного гуманізму, на які він спирається, за думкою Г. Балла: людина, як представник людського роду має невичерпні можливості розгортання продуктивної суб’єктної активності; ці можливості – в індивідуально-особистісному варіанті – в принципі можуть бути реалізовані кожним індивідом… за умови надання соціальної підтримки; внесення гуманістичних засад у соціальної парадигми [2].

З іншого боку, перебудова освіти на нову, яка б відповідала вимогам часу, не можлива без глибокої філософській рефлексії. На наш погляд, своєчасними є нові адекватні адаптивні системи навчання, що відображають гуманістичний та антропологічний підходи, і передбачають перебудову змісту і методів навчання та виховання з орієнтацією на людину як вищу мету суспільства та як цілісність біологічного, соціального та духовного, отже, орієнтацією освіти на принципи природовідповідності, культуровідповідності тощо [3].

Власне гуманістична парадигма навчання є новою, але вона частіше пов`язувалася із збільшенням кількості годин, які віддаються гуманітарним дисциплінам та соціально-економічним в межах навчальних планів спеціальностей. Цей підхід дуже спрощений та однобічний. Тому в процес гуманізації слід ввести ще принцип антропології, який дозволить переглянути всі складові старої (традиційної) системи освіти та нової, яка орієнтується на гуманізм як важливу детермінанту антропологічної педагогіки.

В загальному вигляді дві парадигми освіти (традиційна та гуманістична) не співпадають за багатьма параметрами.

Так, головним завданням людини раніше вважалося і вважається зараз розуміння сутності світу, науки, виробництва з метою їх зміни для реалізації життєвого сенсу. В той же самий час гуманістична парадигма освіти

передбачає розуміння людиною свого місця в світі (як частини його цілісності).

Головне завдання, тенденції, головна мета освіти в традиційній системі - надання знань про світ та існуючі засоби діяльності в науці і виробництві, забезпечення професійної підготовки людей, підготовка студентів до майбутнього життя - залишають місце іншим завданням, а саме - озброєнню методологією творчої діяльності, методологією проектування і передбачення можливих наслідків майбутньої діяльності, навчанню жити "тут і тепер", не причиняючи незручності іншим, навчанню жити в умовах постійних змін, саморозвитку, самоудосконаленню, тощо.

Суттєво змінюються в новій парадигмі наукові основи, підгрунття, орієнтація та характер навчання: творча інноваційна діяльність, уявний експеримент, критичне і логічне осмислення конкретних ситуацій, орієнтація на вирішення конкретних проблем, що стоять перед суспільством, людиною, а також "імітація" у процесі навчання елементів майбутньої професійної діяльності – головні домінанти нової парадигми освіти.

В соціологічному дослідженні, яке було проведене для визначення думки студентів щодо цілей, ролі вищої освіти було встановлено, що в деяких питаннях в розуміння сутності і завдань освіти студенти випереджають наше (викладачів) уявлення. Так, студенти зазначають, що "освіта повинна навчати людину жити разом з іншими людьми, а не просто дати знання і навички для подальшого життя". Головним завданням освіти, на думку студентів, є збагачення методологією творчої діяльності, навчання передбачати можливість наслідків в майбутній професійній діяльності. 67% студентів вважають, що навчання повинно бути організованим під керівництвом викладача, однак ними не заперечується роль самостійної роботи, тому що самостійна робота, перш за все, завершує завдання всіх інших видів діяльності, і ті знання, які не стали об`єктом власної діяльності, не можна вважати істинними досягненнями людини. Половина студентів бачать головне завдання освіти в отриманні навичок і вмінь для професійної діяльності. Таке уявлення говорить про вплив на їх думку стереотипів старої авторитарної системи освіти. В той же час 43% вважають, що освіта повинна збагатити їх методологією творчої діяльності, вмінням проектувати майбутню професію, знаходити нові оригінальні рішення. Основою для творчості є пізнавальна активність, внутрішня мотивація.

В дослідженні ми зацікавились думкою студентів про те, чия активність – студентів чи викладача - повинна бути вищою в навчальному процесі. Відповіді розподілилися таким чином: 43 % вважають, що викладач повинен проявляти більшу активність в навчальній діяльності; 57 % вважають, що вищою повинна бути активність студентів. На наш погляд, це позитивна тенденція. Як відомо, К.Роджерс висунув ідею, що вищою метою освіти є надання особистості можливості з найбільшою повнотою виразити себе. Саме він визначив і умови, які сприяють осмисленому розумовому навчанню, де головним результатом навчання є особистість учня [4]. Сприятливі умови для цього – надання студентам права вибору, права самостійного вирішення, інакше навчання перетвориться в насилля, про яке попереджував ще Ж.Ж. Руссо "Поступай так, як я велю".

Отже, гуманізація освіти знаходить відображення, в першу чергу, в

максимальній індивідуалізації і диференціації навчання, що передбачає зміну статусу студента: він з об`єкту, який пасивно сприймає інформацію, стає суб`єктом, активним учасником навчального процесу.

Таким чином, слід в процесі зміцнення методологічних засад гуманізації освіти відкоригувати власне сутність гуманізму як принципу, який повинен набути риси сучасної екологічної рефлексії, а також для фундаментального обґрунтування реформаторських змін в освіті додати до методолого-гуманістичної орієнтації педагогіки антропологічну спрямованість, що надасть цьому процесові, певною мірою, цілісність та завершеність.

Резюме

В статье обозначаются главные методологические основания современной образовательной практики, которые касаются, прежде всего, переосмысления гуманизма как принципа образовательных перемен и теоретического фундамента новой гуманистической парадигмы. Сравнение двух ориентаций образования осуществляется на основе методологического подхода и по результатам анализа студенческой рефлексии относительно целей, содержания и методов обучения.

Summary

In the article there are defined the main methodological basis of modern education practice concerning at first reassessing of humanism as the principle of education changes and theoretical basis of the new humanist paradigm. The comparison of two orientations of education is carried out on the basis of methodological approach and by the results of analysis of students' reflexion concerning purposes, contents and methods of study.

Література**:**

1. Андрущенко В.П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть // Вища школа. – 2001. - № 2.
2. Балл Г.О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1.
3. Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века // Педагогика. – 2000. - № 4.
4. Rogers C. Freedom to learn for the 80`s Columbus. – Toronto – London – Sydney. – 1983.
5. Романенко М.А. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001.

Подано до редакції 28.06.03

УДК

ЗНАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СЕМЬЯХ «НОВЫХ РУССКИХ» КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Тулегенова Альбина Георгиевна
кандидат педагогических наук, доцент,
Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского
Ревенко Ирина Игоревна,
зам. директора по воспитательной работе,
Симферопольский автотранспортный техникум

В последней четверти XX века в сфере человеческого познания появилась новая отрасль под названием много- или поликультурное образование. Вопросы, которые она рассматривает: терпимость к представителям другой культуры, экономическое и социальное неравенство, взаимоотношения между полами и пр., волновали человечество давно. Однако сегодня некоторые из них приобрели особую актуальность, вызванную обострением старых и появлением новых конфликтов на этнической, религиозной, политической, экономической и др. основе. В некоторых странах поликультурное образование возведено в ранг национальной политики. Стало нормой включать в уставы, статусы и положения учебно-воспитательных учреждений, правительственных органов, общественных организаций, больниц и предприятий принцип многокультурности. «Основы многокультурного образования» являются обязательным предметом в университетах, педагогических вузах и колледжах, потому что современное учительство есть та мощная сила, которая способна сформировать поколения людей, свободных от предрассудков расизма, социальных предубеждений, половой дискриминации. Школьные и внешкольные учебные учреждения активно вводят в свои программы предметы по поликультурному просвещению учащихся или интегрируют материал, раскрывающий вопросы культурного многообразия, в уже существующие учебные программы.

Необходимость поликультурного образования в сегодняшних условиях на Украине обусловлена крахом экономической политики социализма, обострением конфликтов и противоречий между различными социокультурными группами, крушением мифа о некоей единой общности под названием «советский народ». Существенный вклад в решение проблемы формирование многокультурного менталитета населения Украины может внести школа. И хотя она не может разрешить политические, экономические, этнические и другие конфликты и проблемы, она может помочь школьникам понять и осознать их собственную культуру, культуру одноклассников, взрослых, родителей. Начинать поликультурное образование школьников следует с поликультурного образования будущих учителей, что позволит сформировать у студенчества культурный плюрализм и толерантность как качество личности, необходимое в их последующей педагогической деятельности.

Как показали результаты нашей экспериментальной работы, данное качество, по мнению сегодняшних студентов, должно занимать ведущее место в иерархии личностно-деловых качеств современного учителя. Поэтому следует согласиться с мнением академика В.А.Тишкова [3] о том, что интеллектуальная элита совместно с соответствующими органами власти и общественными организациями должны разработать принципы педагогики толерантности, рассчитанные на все слои общества и возрастные группы, а так же предложить учебные тексты и программы, в том числе и для аудиторий обучения.

Одной из сторон поликультурного образования будущего учителя является знание особенностей культуры и воспитания детей в различных социальных классах. В современном постсоветском обществе появились новые классы, границы между которыми еще не установились, а формирование их культуры находится на начальном этапе. К числу таких социальных классов относится и класс «новых русских», «новых украинцев», «новых татар» и т.д.

Количество семей с подобным социальным статусом невелико. Родители имеют постоянный финансовый доход. Дети учатся, как правило, в престижных школах, иногда в других странах. Они имеют компьютеры, машины, ездят за границу. Есть среди них и такие, которые считают, что деньги решают все. О детях из обеспеченных семей говорят обычно с оттенком легкой иронии, зависти. Учителя- марксисты, которые глубоко уверены, что плохие результаты в учебе порождает неравенство экономических отношений между классами, тихо ненавидят их. Другая часть учителей заискивает перед детьми родителей, имеющих власть и доступ к материальным богатствам, рассчитывает на подачку к празднику или открыто требует дополнительной оплаты своих услуг («не обеднеют ворюги»). О проблемах таких детей не принято задумываться всерьез, хотя это вовсе не значит, что у детей-«мажоров» и в самом деле нет никаких проблем. Просто проблемы эти – иные, новые, непривычные для нас. И начинаются они с психологической атмосферы, складывающейся в семьях с высоким социально-экономическим статусом.

Известно, что большие деньги могут делать люди с определенным складом характер: сильные, волевые, в эмоциональном плане холодные, расчетливые. Поэтому в семьях «новых русских» дети часто лишены теплого поддерживающего внимания. Отец, как правило, занят работой, и его включенность в воспитание определяется в основном тем, что он дает жене деньги на ребенка: «Сделай все, как надо, я дам денег столько, сколько нужно». Жена, в свою очередь, определяет ребенка в престижную школу, нанимает телохранителей и гувернеров и считает, что ее роль на этом закончена. Итак, деньги в семьях «новых русских» часто выступают замещением теплой родительской любви.

Кроме того, в семьях предпринимателей и бизнесменов царит тревожная атмосфера, связанная со страхом потерять имущество, а нередко и со страхом за жизнь членов семьи. Родители боятся также, что их ребенок может быть украден с целью выкупа. Поэтому дети в таких семьях беспокойны, истеричны, невротизированы.

Как было указано выше, отец, постоянно занятый работой, приходит домой уставшим, раздраженным и часто «сбрасывает» свою агрессию на жену. При этом ребенок наблюдает отношения отца и матери и потом воспроизводит их в своем поведении. Например, за консультацией обратилась семья состоятельных родителей с жалобой на агрессивное поведение сына в школе. Сын угрожал учителю, используя при этом нож, взятый из коллекции оружия отца. В ходе консультации выяснилось, что отец часто угрожал матери, если она не выполняла его требований. Сын, наблюдая сцены агрессии в доме, в школе вел себя по «примеру» отца.

Не легко, во многих случаях, складывается и школьная жизнь детей, принадлежащих к семьям с высоким социально-экономическим статусом. Какие же основные трудности испытывают эти школьники? Так, ребенок, который привык к тому, что все его требования и капризы удовлетворяются в семье, вынужден резко перестраиваться с началом обучения. В школе он должен построить свое поведение не по принципу «Я хочу», а по принципу «Я должен». Переход к произвольному поведению дается таким детям с большим трудом, поскольку у них ослаблена волевая сфера. Действительно, до школы

таким детям не приходилось тренировать свои волевые способности, чтобы чего-то добиться. Они не привыкли получать желаемое собственным трудом. Поэтому даже небольшие волевые условия для таких детей становятся проблематичными.

Обычного для младших школьников самоутверждения среди сверстников при помощи оценки для детей состоятельных родителей не наблюдается. Последние с самого начала чувствуют себя выше других детей только потому, что обладают атрибутами власти родителей: в школу их привозят на машине, их охраняют, они имеют дорогие игрушки, отдыхают на престижных курортах и т.п. Более того, исследования К.Перселл [1,с.123] показали, что даже при одинаковых результатах тестирования школьников учителя ожидают меньших успехов от учеников из бедных слоев, чем от учеников из семей с высоким и средним социально-экономическим статусами. Поэтому у таких детей чрезвычайно ослаблена учебная мотивация, цель которой в этом возрасте – быть первым среди одноклассников.

Довольно часто при переезде родителей дети «новых русских» переходят из школы в школу. Это наблюдается и в том случае, если родители заняты поиском элитного учебного заведения для ребенка. Если же ребенок какое-то время учился за границей, при переезде на Родину перед ним возникает проблема быстро наверстать упущенное. Несмотря на то, что для этого приглашаются репетиторы, ученик все равно переживает нервные перегрузки, отрицательно сказывающиеся на успешности обучения.

Психологическое перенапряжение отмечается также у детей, которые перегружены различными секциями и дополнительными занятиями по иностранным языкам, тем или иным видам спорта. У таких школьников день расписан по минутам и, как правило, в дневном распорядке нет места для отдыха и разгрузочных мероприятий.

Известно, что для детей младшего школьного и особенно подросткового возраста большое значение имеет общение со сверстниками. Увы, дети состоятельных родителей испытывают в этом плане острый дефицит по двум основным причинам. Во-первых, как уже было отмечено, родители боятся похищения, и ребенок не имеет возможности свободно гулять с ребятами своего возраста. Во-вторых, «новые русские» живут довольно обособленно, часто не поддерживая дружеских отношений ни с родственниками, ни с соседями. Дети в такой разобщенной атмосфере лишены широкого взаимодействия с другими детьми и не получают необходимого социального опыта общения. В результате – инфантильность, неумение постоять за себя, незнание своих собственных возможностей.

У ребенка из богатой семьи вообще с большим трудом формируется «образ -Я», поскольку окружающие воспринимают его не как автономную личность, а как отпрыска влиятельного отца или матери. За ним тянется «шлейф» статуса одного из родителей. Со временем он начинает испытывать довольно болезненные удары по самолюбию, когда начинает осознавать, что имеющиеся у него положение и материальный достаток это – результат усилия родителей. Тем более что окружающие вольно или невольно часто напоминают ему об этом: « Что? Он поступил в вуз? Ну конечно, он же сын Ивана Петровича!».

Особенно острые переживания по этому поводу могут быть в юности.

Было бы неправильно охарактеризовать все богатые семьи одними и теми же словами: спектр богатства неоднороден. В силу переходного характера нашей экономики от плановой государственной к рыночной и частной еще не определился социально-экономический статус некоторых профессий. В результате этого возникает ситуация когда по экономическому статусу семья может быть отнесена к высшему классу, но по многим культурным параметрам – к классу рабочих. Поэтому, как показывают многочисленные исследования, на успехи школьников в учебе большое влияние оказывают родители: если они нанимают репетиторов, ходят с детьми в музеи, читают им книги и пр., то это оказывается более сильным фактором влияния, нежели доход или положение.

Разработка педагогических рекомендаций по воспитанию детей из состоятельных семей затруднена, прежде всего, тем, что объективно невозможно изменить их образ жизни, связанный с перечисленными выше проблемами. В какой-то мере решение этих проблем может быть найдено, если ребенок будет учиться за рубежом, в безопасной для себя ситуации и довольно демократичной среде сверстников. Разумеется, в этом случае после возвращения ребенка на Родину встанет проблема его адаптации к местным условиям, и ее успешное решение во многом зависит от жизнеспособности самого молодого человека и той поддержки, которую ему могут оказать его близкие.

Несмотря на сложность проблемы, поликультурный учитель может и должен сделать основной акцент в воспитании детей «новых русских» на следующих моментах:

- В семьях состоятельных родителей система воспитания ребенка должна быть продумана до мелочей. По возможности необходимо исключить все ситуации, в которых ребенок может быть избалован. Для примера: в семьях дворян, да и в семье последнего российского императора, дети вели спартанский образ жизни, Они рано вставали, ели простую пищу, у них было много учебных занятий. Было не принято исполнять капризы ребенка. В определенное время детей увозили из семьи и отдавали в различные учебные заведения закрытого типа. Во всех этих мероприятиях был четко выраженный смысл: подготовить ребенка к жизненным трудностям. В этой связи следует вспомнить, что в семьях западных миллионеров заведено, чтобы по достижению определенного возраста ребенок самостоятельно зарабатывал себе на жизнь, обучение и путешествия.
- Как можно раньше сын или дочь должны быть привлечены к делу отца или матери. С одной стороны, это даст им возможность подготовить приемника, с другой – выработать в ребенке установку не на пассивное использование имеющихся благ, а на то, что их нужно активно зарабатывать и преумножать, на то, что собственную жизнь необходимо строить самому.
- Приучать ребенка к демократичному отношению со сверстниками. Вырастая, мальчик или девочка должны научиться общаться с любым человеком, что обеспечит им широкий круг коммуникативных контактов, так необходимый в жизни любого человека.

Это тем более важно, что многокультурное образование не может оставаться безразличным к резкому контрасту между богатыми и бедными в усло-

виях смены форм собственности на Украине. Его ответ на снижение уровня жизни некоторых слоев населения, на дифференцированность общества по имущественному положению состоит, по мнению Г.Д.Дмитриева [1], в развитии у школьников понимания справедливости, социальной защищенности, солидарности с детьми из бедных семей. Как средство формирования толерантного отношения обеспеченных детей к малоимущим детям он предлагает благотворительную деятельность, ролевые игры, которые помогут школьникам из обеспеченных семей осознать чувства и эмоции бездомных, безработных и малоимущих, разработку материалов типа «Как выжить в условиях безработицы» и проведение классных часов на эту тему. Автор разрабатывает стратегии обучения многокультурным педагогом детей из различных социальных классов. Анализируя данные стратегии с позиции воспитания детей «новых русских», особое внимание, на наш взгляд, надлежит уделить следующим их составляющим: -финансово-экономическое положение ученика не должно влиять на отношение учителя к нему; каждому ученику следует создавать равные возможности на уроке для успешного обучения; создавать в классной комнате климат, в котором ученики будут чувствовать, что их одежда, обувь, аксессуары не имеют никакого значения для учителя и не влияют на его отношение к ним; воспитывать сострадание к бедным, желание помочь неимущим и заниматься благотворительностью.

Знание процессов социальной стратификации современного общества, особенностей формирования личности ребенка в условиях семьи с высоким социально-экономическим статусом как составных частей поликультурного образования, несомненно, будут способствовать профессиональному обогащению будущих учителей.

Резюме

У статті досліджується специфіка формування особистості дитини в умовах родини високого соціально-економічного статусу й виховальні стратегії цього процесу. Ці знання, на думку автора, повинні бути складовою частиною полікультурної освіти майбутнього вчителя.

Summary

This article deals with the forming peculiarities of a child's personality under the conditions of the family with a high social and economics status and educational strategy of this formation.

According to the author's opinion, given knowledge should become the constituent component of polycultural education of a future teacher.

Литература:

1. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999.
2. Лахова Е.Ф. Семья в России на пороге третьего тысячелетия // Семья, гендер, культура. – М.: Ин-т этнологии и антропологии РАН, 1997.
3. Тишков В.А. Очерки теории и политики этничности в России. – М.: Русский мир, 1997.

Подано до редакції 12.05.03

УДК

УСИЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ширшова Ирина Александровна
кандидат педагогических наук, доцент,
Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского

В 60-80 г.г. XX века зарубежные специалисты в области воспитания (Ф.Кумбс, Дж. Вильсон, Х. Беккер, Т. Роздан и др.) единодушно признали наличие кризиса всей системы общественного воспитания молодежи и прежде всего в учебных заведениях. Современную западную школу обвинили в том, что в молодежной среде развилась «культура нарциссизма» – равнодушие к социальным проблемам, политическим процесса, падение нравов; переключение интереса молодежи в сферу досуга, порождение антисоциального поведения.

А какие проблемы существуют у нас в настоящее время? Известно, что деформация ценностных ориентаций и образа жизни в нашем обществе, привели к нравственной дезориентации молодежи, а это вызвало массу негативных последствий (рост преступности, наркомании и других видов превентивного поведения). И поэтому усиление воспитательной функции образования на современном этапе, направленной на формирование гражданской ответственности, правового самосознания, духовности и культуры, толерантности, инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе – безотлагательная задача для высшей школы.

Нет, пожалуй, более спорной проблемы в педагогике и психологии высшей школы, чем проблема воспитания студентов. Что понимать под воспитанием? Надо ли воспитывать уже достаточно взрослых людей? Какие основные идеи должны быть положены в основу воспитательной работы в вузе?

Все зависит от того, что понимать под этим процессом? Общепринятое понятие воспитания как «целенаправленного воздействия на личность с целью формирования нужных обществу качеств» вряд ли приемлемо в данном случае. Нам представляется наиболее корректным следующее определение «воспитание – это целенаправленная деятельность, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих ценностей, оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности» [3].

Современные студенты – это молодые люди в возрасте с 18 до 25 лет. В исследованиях психологов Б.Г.Ананьева, А.В.Дмитриева, И.С.Кона, В.Т.Лисовского и др. отмечено совпадение времени учебы в вузе со вторым периодом юности (поздняя юность) или первым периодом зрелости (ранняя зрелость).

Каждый возрастной период развития личности характеризуется следующими основными показателями: определенной социальной ситуацией развития на данной возрастной ступени, ведущим видом деятельности, ведущей стороной социализации, главными социальными и психическими новообразованиями.

Социальная ситуация развития на данном возрастном этапе определяется спецификой студенчества как особой категории молодежи, объединенной ин-

ститутом высшего образования и получающей профессиональную подготовку под руководством специалистов.

Ведущим видом деятельности студентов является учебно-профессиональная и научно-исследовательская при резком росте самостоятельности. Ведущей стороной социализации служит освоение норм профессионально-трудовых отношений и общения между людьми.

Основные новообразования студенческого возраста – это повышение социальной и интеллектуальной зрелости, т.е. выработка системы взглядов не только на мир, но и на свое место в нем, осознание себя социально-полезной личностью. Кроме того, характерно становление мировоззрения, которое отличается развитием рефлексии, осмыслением себя носителем определенных социальных ролей.

Возраст 18-25 лет считается центральным периодом становления характера и интеллекта, так как происходит интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессиональным развитием, преобладание мотивационной сферы и всей системы ценностей. Студенческий возраст называют возрастом «пиков» развития интеллектуальных и физических сил. Юношеский возраст строится вокруг кризиса идентичности (Э.Эриксон), состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений.

Характерная черта нравственного развития студенчества – усиление сознательных мотивов поведения, укрепление таких качеств как целеустремленность, решительность, настойчивость, прямолинейность, убежденность в правоте собственной позиции, критичность и самокритичность, обостренное чувство справедливости. Молодым людям свойственна противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности и формирования яркой индивидуальности. Психолого-педагогическая характеристика студентов отмечает две основных тенденции: повышенный интерес к собственной личности, самопознанию, самовоспитанию и стремление к расширению социальных связей.

Таким образом, студенческий возраст является сензитивным периодом для развития нравственных чувств, повышением интереса к моральным проблемам (цели жизни, любви, верности, чести, достоинства и т.д.) и благоприятным для осуществления воспитательной работы. Перед преподавателями высшей школы стоит задача по реализации воспитательной функции образования.

Главные идеи, которые должны быть положены в основу воспитательной работы со студентами в вузе, следующие:

1. Высшая школа представляет собой воспитательно-образовательную систему, ведущей функцией которой является целостное развитие личности будущего специалиста: духовное, физическое, интеллектуальное, социальное, профессиональное развитие его индивидуальности.

2. Интегративное качество, которое отражает результат воспитания и обучения в высшей школе – это социальная и профессиональная зрелость выпускника, его готовность к самостоятельной деятельности как гражданина, семьянина, профессионала в сложных условиях социума.

3. Сущность гуманитарного образования – это человекознание, где глав-

ным объектом изучения становится человек.

4. Методы, средства, технология воспитания в вузе обусловлены особенностями этого образовательного учреждения как школы высшего уровня достижений учащихся студенческого возраста с ярко выраженной социальной, профессионально – учебной, научно – исследовательской деятельностью.

5. Ведущими принципами деятельности воспитательно-образовательной системы вуза являются следующие: взаимодействие личностно – ориентированной и социально – ориентированной педагогики индивидуальности; взаимодействие педагогики управления и педагогики поддержки развития личности как студента, так и преподавателя; дифференциация и интеграция в организации и содержании воспитательно-образовательного процесса [1].

6. Приоритетом воспитательной системы высшей школы являются духовно – нравственные ценности, общекультурная и профессиональная компетентность, ответственность перед собой и другими, личное и национальное достоинство, коммуникативная культура, самостоятельность суждений, критичность мышления, стремление к самовыражению, творчеству.

Наряду с прямыми воздействиями на студентов, в вузе воспитательным эффектом обладают косвенные обстоятельства, связанные с их учебой и досугом. Педагогически правильно организуя их, можно не прибегая к классическому воспитанию, психологическому давлению на личность, обеспечить воспитательный эффект образования.

Высшее учебное заведение, на наш взгляд, обладает достаточно сильным воспитательным потенциалом, это:

1. История и традиции самого учебного заведения.
2. Профессорско-преподавательский состав высшей школы, его высокий научный, профессиональный уровень, интеллигентность являются бесценной основой образования и значительным потенциалом для воспитания студенческой молодежи.
3. Культура общения между всеми участниками образовательного процесса, атмосфера уважительного отношения к личности.
4. Органы студенческого самоуправления, учет мнений и предложений студентов.
5. Практическая реализация личностно-ориентированного образования. Создание в вузе условий для активной самоактуализации, самореализации личности, свобода выбора образовательной траектории.
6. Введение таких спецкурсов как «Поведенческая культура современного человека», «Культура межнациональных отношений», «Педагогика и психология общения», «Профессиональная этика», «Светский и деловой этикет», «Нравственность и современность».
7. Восстановление института кураторов, введение должности проректора по воспитательной работе, заместителей деканов; в общежитиях – заместителей заведующих по проблемам воспитания.
8. Расширение культурной воспитательной среды – активное участие в этом процессе как можно более широкого круга лиц (заведующие библиотеками, руководители творческих, научных коллективов, спортивных секций и т.д.).

9. Развитие творческого потенциала студенчества, способствующее формированию эмоциональной сферы личности (фестивали, конкурсы, художественная самодеятельность, КВН, посещение театров, филармонии и др.).

Резюме

Статтю присвячено актуальній проблемі сучасної вищої школи – вихованню студентів. Виховання розглядається як головний пріоритет в освіті в наш час. Автором схарактеризовано особливості студентського віку, розкрито головні ідеї і напрямки вузівської виховної роботи.

Summary

This article is devoted to the topical interest of contemporary higher educational establishment – of the upbringing of students. Upbringing is regarded of a paramount priority in education nowadays. Author characterized special features of students age and described the main ideas and branches upbringing work in university.

Литература:

1. Загрекова Л. Методологические основы воспитания будущего учителя // Высшее образование в России. – 2001.- № 5.- С.59-64.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.- 544.
3. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 г.г. // Народное образование/ – 2000. - № 1.
4. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. – М.: Академия, 2002. – 224.
5. Шадриков В.Д. Развитие и воспитание духовности // Школа духовности.– 1997. – № 1. – С. 23-25.

Подано до редакції 14.03.03

УДК 371.15

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Шитова Ирина Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского

В современной психолого-педагогической теории и практики накоплен обширный материал, посвященный психолого-педагогическому анализу профессиональной педагогической деятельности учителя, его личности и общения, раскрываются основные пути и методы совершенствования педагогического мастерства в системе существующей профессиональной подготовки учителя.

Однако при традиционной ориентации психолого-педагогической подготовки учителей основное внимание уделялось в основном разработке проблем, связанных с ответом на вопросы, чему и как учить студентов педагогических вузов и учителей, повышающих свою квалификацию.

В настоящее время происходит смещение акцентов и в центре внимания психологов и педагогов оказывается уже вопрос не о содержании и структуре психолого-педагогических знаний, а вопрос об использовании этих знаний в педагогической практике студентов педагогических вузов и в профессионально-педагогической деятельности учителей (Ю.Н.Кулюткин, В.Г.Онушкин, Г.С.Сухобская и др.).

Совершенствование психолого-педагогической подготовки учителей требует в свою очередь не только выявления и разработки новых подходов к определению целей и содержания педагогического образования, но и существенных изменений в отношении методов и технологий, используемых во всей системе образования. «Решение этой задачи предполагает, в частности, теоретическое обоснование и разработку активных методов обучения на основе данных современных наук о человеке. Активное социально-психологическое обучение как научно-практическое направление выступает важным связующим звеном между теоретическими положениями социальной и педагогической психологии … и практикой учебно-воспитательной работы» [1. с. 154].

Различные методы активного социально-психологического обучения в настоящее время получили широкое распространение. В процессе подготовки педагогов используются наряду с традиционными дискуссионными и игровыми методами, также методы тренинга сензитивности, видеотренинги, группы встреч, балинтовские группы повышения профессиональной компетентности, тренинг с использованием элементов системы К.С.Станиславского.

Отказ от пассивных, монологических форм подготовки педагогов, переход к активным, проблемным и диалогическим методам освоения педагогического опыта, по мнению А.Б.Орлова позволит решить ряд острейших проблем, стоящих в настоящее время перед системой подготовки педагогов. Совершенствование психолого-педагогической подготовки будущих педагогов должно осуществляться по следующим взаимосвязанным направлениям. В первую очередь, по его мнению, необходимо уделить особое внимание психологическим основам содержания педагогического образования, приведение его в соответствие с данными современной теоретической и экспериментальной отечественной и мировой психологической науки, отказ от стереотипов моносубъектной педагогики. Во-вторых, усилить психологические основы методов педагогического образования. Это предполагает переход от пассивных информационных форм обучения и воспитания к активным, включенным, проблемным, диалогическим способам освоения педагогического опыта. И, в-третьих, смещение акцентов в формулировке цели педагогического образования. Отказ от представлений о педагогическом мастерстве как о совокупности безличностных профессиональных знаний, умений и навыков, передаваемых в процессе обучения и в значительной степени определяемых стажем педагогической деятельности как мерой педагогического опыта, а рассмотрение педагогического мастерства как результата личностного роста учителя в своей профессии, как результата совершенствования его целостного творческого и личностного потенциала, неразрывно связанного со спецификой личностной позиции педагога в социально-психологическом контексте учебно-воспитательного процесса [2].

Таким образом, отчетливо видно, что выделенные А.Б.Орловым направления совершенствования подготовки будущих педагогов связаны с существенным повышением роли психологического компонента в структуре педагогического образования.

Одним их психологических средств реализации гуманистического подхода в образовании являются, используемые в настоящее время методы группо-

вого тренинга. В психолого-педагогических исследованиях отчетливо прослеживается переход от применения традиционных прямых средств и способов повышения творческого потенциала педагога к использованию различных социально психологических и даже психотерапевтических процедур, которые обладают существенными позитивными эффектами, создающими условия для личностного роста педагога.

Теоретические концепции и практические подходы для подобных программ существуют и в отечественной, и в зарубежной психологии (В.Ф.Василюк, Ю.Б.Гиппенрейтер, Ю.Н.Емельянов, Л.А.Петровская, А.С.Спиваковская, А.У.Хараш, Т.С.Яценко, Р.Бернс, Т.Годон, К.Роджерс, К. Рудестам и др.). Данные программы, связанные с использованием психотехнических процедур, адресованных студентам педагогических вузов и работающим педагогам, разрабатываются в различных направлениях:

Общая цель социально-психологического тренинга – повышение компетентности в общении – может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, но обязательно связанных с приобретением знаний, формированием умений, навыков, активизации мотивационных ресурсов будущих учителей, развитием и коррекцией установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей человека (сенситивности, эмпатии, толерантности и т.д.), коррекцией и развитием системы отношений личности, в виду того, что личностное своеобразие является тем фоном, который окрашивает в разные цвета действия человека, его вербальные и невербальные проявления [3, с.10].

Приемы, которые используют в гештальтгруппах, сфокусированы в основном на шести функциональных категориях. Они направлены на расширение осознания, интерпретацию противоположностей, усиление внимания к чувствам, работу с мечтами, принятие ответственности за самого себя и преодоление сопротивления. Работа руководителя группы может осуществляться осуществляется не со всеми участниками, а один на один с кем-либо из ее членов, добровольно согласившемся на время стать главным действующим лицом. Остальные члены группы наблюдают за процессом взаимодействия ведущего и «клиента». Ключевыми понятиями в работе такой группы являются «осознание» и «сосредоточенность на настоящем». Опыт работы в таком направлении повышает эффективность индивидуальной педагогической работы с детьми.

Ролевая игра – это одно из основных понятий психодрамы. В отличие от театра в психодраме участник исполняет роль в импровизированном представлении и активно экспериментирует с теми значимыми для него ролями, которые он играет в реальной жизни. Многие используемые в психодраме термины связаны с театром. Руководитель такой группы выступает в качестве режиссера. Он помогает создать атмосферу безусловного доверия и побуждает членов группы к исследованию их личностных проблем. Руководитель группы, он же режиссер выполняет три роли: продюсера, терапевта и аналитика. Выступая в роли продюсера, он управляет групповым занятием и помогает членам группы перевести их мысли на язык драматического действия. В роли терапевта режиссер психодрамы пытается помочь членам группы изменить неудачные модели поведения. С одной стороны, режиссер может не вмешиваться в группо-

вой процесс, позволяя группе самой продолжать занятия. С другой стороны, он может настойчиво требовать от участников работы в драматическом действии. В роли аналитика руководитель группы интерпретирует и комментирует поведение участников, анализирует всех членов группы какое-то действие. Формы ролевого поведения, которые вначале реализуются в игре, затем становятся привычными для индивида и входят в структуру его личности, помогая лучше адаптироваться к различным жизненным ситуациям. Педагог, прошедший курс психодрамы, с успехом может использовать соответствующие знания для разнообразных занятий с учащимися на уроках, с целью повышении их воспитательного отдачи.

В работе групп телесной терапии особое значение придается общению с телом человека, управлению им. В основе ряда частных методик, входящих в этот тип занятий, лежит убеждение в том, что механизмам психологической защиты, мешающим человеку нормально вести себя и развиваться, можно противопоставить прямые телесные контакты. Телесная терапия включает физический параметр в групповой опыт и предлагает альтернативу чрезмерно когнитивным и рассудочным групповым методам. Разнообразные упражнения, используемые на занятиях в группах телесной терапии, являются сильными средствами эмоционального высвобождения и эффективных изменений в теле, чувствах личности. Приобретаемый каждой личностью в процессе совместной групповой работы, опыт важен для исследования и осознания того, как потребности, желания, чувства кодируются в тех или иных телесных зажимах личности.

Группы встреч, как особый вид групповой психологической работы, фокусируется не на групповом процессе или на процессе развития навыков межличностного взаимодействия, а на поиске аутентичности и открытости во взаимоотношениях с другими. В них создается и развивается атмосфера доверия, которая способствует свободе выражения членами группы личностно значимых мыслей и чувств. Как правило, отсутствуют запланированные процедуры и упражнения для того, чтобы преодолеть сопротивление участников раскрытию личностных установок и включить в групповой процесс всех членов группы. Полноценное самораскрытие во взаимоотношениях членов группы, возможно, только после того, как группа приобретет определенный опыт и пройдет основные этапы группового процесса: знакомство участников группы; первые попытки самораскрытия и личностное сопротивление этому; выражение негативных переживаний; выражение любых переживаний, возникающих «здесь и теперь»; проявление самопринятия.

Таким образом, отметим, что опыт такого специально организованного внеролевого общения способствует развитию к непосредственному и непредвзятому восприятию, более глубокому и неискаженному пониманию человеком самого себя. Перенос будущим педагогом навыков и ценностей внеролевого общения, полученных в ходе тренинговых занятий, в сферу каждодневной профессиональной деятельности является одним из внутренних психологических ресурсов труда учителя, условием активизации их психологической культуры, педагогические эффекты которой проявляются прежде всего в обращении учителей к новым сторонам личности учащихся, к новым методам обуче-

ния и воспитания, к новым средствам самовыражения и рефлексии.

Резюме

Розглянуті характеристики деяких методів групового тренінгу як одного з можливих психологічних засобів реалізації гуманістичного підходу в удосконаленні процесу психолого – педагогічної підготовки майбутнього педагога.

Summary

There were examined the characterizations of some methods of group training as one of the psychological means of realization the humanist approach in perfecting the process of psychological and pedagogies preparation the future teacher

Литература:

1.Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.,1985

2. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики.– М.,2002.

3. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю.Хрящевой. – СПб., 2001.

4. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.,1993.

Подано до редакції 17.04.03

УДК 378. 018.4. 002.5

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Шиян Надія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка

Першим і головним напрямом змін в існуючому типі освіти є її переорієнтація на особистість учня. У зв'язку з цим у центрі 12-річної школи є розвиток і виховання дитини як людини культури, здатної впливати на власну освітню траєкторію, зіставляючи її зі своїми можливостями, національними і загальнолюдськими досягненнями за умов забезпечення індивідуальної зони творчого розвитку й самореалізації [1]. Отже, постає потреба знайти такі способи організації освіти, які б гарантували право учнів на вибір індивідуальних освітніх профілів для різних сфер життєдіяльності. У зв'язку з цим особливого значення для 12-річної школи набуває одночасна реалізація персональних моделей освіти, що полягає насамперед у забезпеченні профільності навчання в старшій школі.

Профільне навчання трактується нами як спеціально організована форма пізнавальної діяльності, що враховує індивідуальні особливості, бажання та соціальний досвід особистості, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток учня і передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм і методів навчання відповідно до їх можливостей і прагнень. Профільна диференціація змісту освіти сприяє вирішенню багатьох проблем сучасної школи, зокрема, перевантаження учнів, зниження інтересу до навчання, затребуваності знань, уникненню формалізму в навчанні, забезпечує підвищення якості навчально-виховного процесу. Вона спрямована на максимальне розкриття можливостей певної індивідуальності, здібностей і нахилів особистості, що навчається, підготовку її до продовження освіти в обраній спеціалізації, досягнення високого рівня майбутньої професійної діяльності, створення для неї умов опанування механізму саморозвитку та самореалізації.

У зв'язку з цим домінуюче значення у профільних класах набувають такі методи, як: самостійне вивчення основної і додаткової навчальної літератури, а також інших джерел інформації; оглядові та настановчі лекції; лабораторні і лабораторно-практичні роботи; семінари, співбесіди, колоквіуми, дискусії, творчі зустрічі тощо; інформаційна підтримка самоосвіти за допомогою навчальних відеофільмів, електронних текстів, Інтернет і ін.; проведення творчих конкурсів, публічних захистів проектів; використання рейтингових оцінок успішності профільного навчання.

А як наслідок виникає необхідність внести зміни в підготовку вчителя, який здатний перейти від процесу передачі учневі знань до продуктивного навчання, коли набуття знань учнем відбувається в процесі створення ним власних освітніх продуктів. Особливо гостро стоїть проблема підготовки вчителя загальноосвітньої школи сільської місцевості, адже вона характеризується неве-

ликою наповнюваністю класів, однокомплектністю чи навіть малокомплектністю, що викликає зниження мотивації учення і його успішності, обмежуючи можливості розвитку учнів і педагогів. У такій школі вузьке коло спілкування учнів, дефіцит професійного спілкування педагогів, нижча, ніж у міській школі науково-методична підготовка вчителів, адже вони змушені викладати не лише свій предмет, а й споріднені, вивчаючи їх за шкільним підручником, низька матеріально-технічна база. Здійснити профільне навчання старшокласників у однокомплектній школі в традиційному розумінні цієї проблеми, на селективній основі, не уявляється можливим. У таких школах профільне навчання повинне здійснюватися в основному на елективній основі. А для цього необхідна підготовка у педагогічному вузі вчителя нової формації, який повинен відрізнятися новим професіональним педагогічним мисленням, компетентного спеціаліста.

Ми обґрунтовуємо поняття "професійна компетентність" як принцип навчання вищої школи. Його сутність полягає не лише в наявності ґрунтовних знань, а й здатності майбутнього вчителя адекватно виконувати свої професійні функції. Зміст цього принципу включає: по-перше, професійно-особистісну спрямованість знань (персоналізацію навчальної взаємодії, самопізнання і самооцінку професійно-педагогічних здібностей майбутнього педагога, саморозкриття творчого потенціалу, особистісне самовизначення і самотворення в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії); по-друге, ґрунтовність і мобільність педагогічних знань (оволодіння варіативними технологіями навчання, постійне самостійне поновлення, їх оперативне впровадження в конкретних педагогічних ситуаціях); по-третє, відповідність теоретичних знань і практичних умінь і навичок; по-четверте, оптимізм у роботі з дітьми, любов до професії, педагогічну творчість (відбір найбільш педагогічно доцільних засобів навчання, чітку орієнтацію не тільки в традиційних умовах, а й здатність використовувати знання варіативно, найбільш педагогічно доцільно); по-п'яте, наявність критичного мислення (об'єктивної самооцінки уже досягнутого в теорії і практиці навчання, самоконтролю пізнавальної діяльності, стимулів до самовдосконалення, постійної самоосвіти і саморозвитку, вибір власних шляхів і темпів засвоєння знань на основі чого закладаються потреби неперервної самоосвіти в педагогічній діяльності).

Формувати компетентного спеціаліста у вищій педагогічній школі покликані сучасні освітні технології. Ми розглядаємо авторську технологію модульно-рейтингового навчання як інноваційну технологію, що, за даними нашого дослідження, покликана дати якісно нові результати навчально-виховного процесу. Під технологією модульно-рейтингового навчання ми розуміємо систему навчально-виховних, організаційно-методичних, матеріально-технічних та інших складових, які створюють умови максимального розкриття творчого потенціалу студентів шляхом вдосконалення мотивації навчання, його індивідуалізації, використання творчих методів, гуманізації всіх компонентів системи, охоплюючи її як у цілому, так і окремі елементи: аудиторні заняття, практики, самостійну позааудиторну навчальну.

Модульно-рейтингова в авторській технології передбачає можливість поетапного вивчення навчальної дисципліни на трьох рівнях складності шляхом введення базового і варіативного компонентів у модульний зміст та

хом введення базового і варіативного компонентів у модульний зміст та наявності елективних альтернативних модулів, вибір, що забезпечує мобільність знань, самостійний і творчий характер пізнавальної діяльності, професіонально-особистісну освіту і сприяє підготовці компетентного спеціаліста. Незважаючи на те, що модуль також несе й управлінські функції і його зміст передбачає цільову програму дій та загальний контроль пізнавальної діяльності, все ж відсутність на кожному етапі індивідуальної оцінки і конкретного персоналізованого контролю знеособлює модульне навчання, знижує його особистісну орієнтацію, веде до втрати зворотного зв'язку між суб'єктами освітньо-виховної взаємодії. Це, передусім, спонукало нас звернутися у процесі модульного навчання до рейтингового контролю знань.

Нами за основу була взята така модель рейтингового контролю, в якій всі результати на етапах поточного, тематичного, підсумкового контролю знань та умінь оцінюються в балах та сумуються від етапу до етапу, який нами було суттєво уточнено і доповнено чітким визначенням різноманітного спектру видів навчальної діяльності, аудиторними, позааудиторними навчальними і науковими професіонально-особистісними тьюторськими заняттями, обов'язковими творчими інтегрованими навчально-виховними завданнями, що детермінувалися еталонною бальною оцінкою в необмеженій шкалі. Крім того, активність, самостійність, мобільність, творчість та ініціативна самореалізація стимулюються призовим фондом, введеним викладачем. Таким чином формується рейтинг студента.

Отже, теоретичні засади авторської варіативної моделі технології модульно-рейтингового навчання базуються на мобільній модульній побудові змісту освіти, творчій персоналізованій самостійній навчально-пізнавальній діяльності викладачів і студентів як її суб'єктів, оновленому і збагаченому рейтинговому контролі знань, співробітництві та співтворчості всіх учасників навчально-виховного процесу.

Зовнішній вигляд організаційних форм навчання залишається традиційним: лекції, практичні та семінарські заняття, лабораторні роботи, консультації та індивідуальні заняття. Разом з тим зміст та логічна структура навчального матеріалу, зміст та структура навчально-пізнавальної діяльності істотно змінюються. Зазнає змін і система контролю та оцінки результатів навчально-пізнавального процесу. Лекції можна характеризувати як вступні-оглядові, тематично-систематичні, тематично-проблемні, тематично-узагальнюючі, узагальнююче-оглядові, підсумкові. Студентам пропонуються тексти лекцій з метою орієнтації кожного з них щодо можливості самостійного опанування змістом навчального матеріалу. Системою лекцій визначається і система звітів щодо засвоєння теоретичного матеріалу. Кожний звіт охоплює значну логічно об'єднану частину навчального лекційного матеріалу і являє собою певну дидактичну одиницю (теоретичний блок).

Весь курс методики викладання хімії у процесі експериментальної роботи було поділено на сім базових модулі та чотири елективних. Модуль № 7 відрізняється за своєю будовою від інших. Змістовий компонент його становить перелік обов'язкових творчих завдань, одне з яких кожний студент на демократичній основі одержує на початку вивчення дисципліни і працює над

ним на протязі всього навчального курсу. Це своєрідний творчий звіт студента, який дозволяє виявити рівень якості знань, вміння застосовувати їх в нестандартних ситуаціях, особливу індивідуальну технологію професійної діяльності, власні педагогічні погляди. Наприклад, один із варіантів цього модуля:

1.1. Скласти план-конспект уроку узагальнення і систематизації знань з хімії на тему: "Генетичні зв'язки між класами неорганічних сполук" (8 клас) з урахуванням психолого-педагогічної характеристики класу.

У класі навчається 36 учнів: хлопців – 17, дівчат – 19. З них – з неповних сімей – 4 чол. Відмінників 5 чол. Навчальна мотивація у більшості учнів (65%) внутрішня. Клас дружний, але є угрупування, між якими виникають іноді суперечності, які негативно впливають на колективну пізнавальну діяльність. Іноді учні відмовляються допомагати слабшим у навчанні. Інтелектуальний рівень: високий – 25%, середній – 59%, низький – 16% учнів.

1.2. Створити проблемну ситуацію на уроці з хімії на тему: "Гідроліз солей. Різні випадки гідролізу". (9 спеціалізований клас хіміко-технологічного профілю).

1.3. Підібрати завдання для шкільного етапу олімпіади з хімії (9 клас).

Розбиваючи певний курс на модулі і оцінюючи будь-які дії студента в пізнавальному процесі певною кількістю балів, ми робимо самостійну роботу студента більш організованою. Види робіт можуть бути різними: і традиційні відповіді на занятті, контрольні роботи, семінари, експрес-контроль і нетрадиційні елементи діяльності – складання короткого самостійного конспекту, огляд літератури, виконання проблемних та практичних завдань, проведення дискусій, підготовку і написання рефератів, розгляд і рецензування їх, обговорення окремих публікацій на занятті чи на індивідуальній консультації, розв'язання завдань творчого характеру, методика і техніка проведення демонстраційного експерименту, розробка програмного забезпечення для використання комп'ютерів, розробка електронних підручників, дистанційних спецкурсів, аргументоване опанування відповіді чи повідомлення колеги, участь в олімпіадах, наукових конференціях тощо. Всю традиційну і нетрадиційну самостійну роботу стимулюють відповідною кількістю балів. У результаті студент набирає суму, яка обумовлює його рейтинг. Підсумкова оцінка стимулює індивідуальну діяльність, студенти без примусу виконують запропоновані завдання і, що особливо цінно, проявляють власну ініціативу.

Було внесено зміни в навчальну взаємодію викладачів і студентів у процесі, по-перше, лекційної роботи (викладач дає узагальнену інформацію з вузлових питань курсу на проблемних та установчих лекціях, студент може користуватися текстами лекцій, тому при прослуховуванні матеріалу він його не записує, а фіксує в конспекті результат власного процесу мислення). По-друге, на семінарському занятті використовували в основному активні форми й методи роботи: дидактичні ділові, ситуативні і рольові ігри, дискусії, роботу в малих групах, створення банку ідей, проведення аукціону знань, "мозкового штурму" тощо. Студент виступав суб'єктом навчального процесу, а викладач – науковим консультантом. Це орієнтувало на вироблення у майбутніх учителів уміння навчатися, узагальнювати, аналізувати, усвідомлювати знання і творчо застосовувати їх на практиці, критично ставитися до інформації, відбирати

найбільш педагогічно доцільні методи та методичні прийоми, створювало умови для оволодіння студентами методикою формування творчого мислення через власну навчальну діяльність. По-третє, тьюторські заняття вимагали від студента застосування знань у нестандартних ситуаціях, отже забезпечували творчість і мобільність знань. По-четверте, елективні модулі давали можливість майбутньому вчителеві підвищити свій рейтинг, поглибити знання з питань, які найбільше його цікавлять, тобто розвивали прагнення до самоосвіти, критичного мислення і самотворення.

Отже, авторський варіант технології модульно-рейтингового навчання є професійно-особистісним, зорієнтованим на підготовку компетентного спеціаліста. Переваги обґрунтованої технології навчання полягають у тому, що:

– в її основі лежить персоналізована творча навчально-пізнавальна діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу, що стимулює їх професіонально-педагогічне й особистісне самовизначення, підвищує відповідальність за результати навчання, підготовку до педагогічної діяльності, стимулює процес самостановлення нестандартного педагога-професіонала, компетентного спеціаліста;

– вона сприяє систематичній і продуктивній праці студентів без будь-якого зовнішнього спонукання, мотиви навчання стають внутрішніми рушійними силами, що формують стійкі навчально-пізнавальні потреби, установки на провідну діяльність не вносяться ззовні (тобто викладачем), а є об'єктом вибору, результатом власної діяльності;

– головним ціннісним орієнтиром її стає особистість студента, взята в своєму цілісному вимірі, що включає в себе і знання, і культуру мислення, і моральність, і естетику почуттів;

– вона забезпечує формування таких рис особистості як самостійність, активність, творчість, критичність мислення, що в кінцевому результаті веде до одержання компетентного спеціаліста;

– відбувається гуманізація взаємодії в системі "викладач – діалогічна модульно-рейтингова технологія – студент", оскільки викладач перетворюється в педагога-дослідника і технолога, а студент стає реальним активним учасником процесу навчання, його суб'єктом;

– створюються умови для максимального розкриття творчого потенціалу студентів шляхом індивідуалізації навчання, гармонізації самостійної індивідуальної, групової та фронтальної роботи студентів, досягнення відповідності змісту й методики навчання у вищій педагогічній школі, гуманізації всіх компонентів навчально-виховного процесу;

– у ній закладено потенціальні можливості стимулювання позитивних самозмін, критичної самооцінки, саморозкриття, самореалізації, самостановлення і професійно-педагогічного самовдосконалення майбутнього вчителя і викладача закладу вищої педагогічної освіти.

Аналіз наукових джерел [1] (Г.К.Селевко, Г.А.Бордовський, В.А.Ізвозчиков), та експериментальна робота дозволили виділити такі класифікаційні якісні показники авторської технології: за філософською основою – природовідповідна; за напрямком модернізації – мета, зміст, форми, методи, контроль і результативність; за характером змісту і структури –

гуманістична; за категорією навчання – масова; за підходом – особистісно орієнтована; за рівнем застосування – загальнопедагогічна; за домінуючим методом – діалогічна, творча; за провідними організаційними формами – індивідуальна; за типом управління пізнавальною діяльністю – система консультант, технолог, науковий керівник; за результативністю – компетентний спеціаліст.

Summary

The notions, essence and structure of the technology of module and rating teaching in a teachers training college are given, didactic technology of module and rating teaching is theoretically based and tested experimentally.

Резюме

В статье определены понятие, сущность и структура технологии модульно-рейтингового обучения в высшем педагогическом учебном заведении, теоретически обоснована и экспериментально проверена авторская вариативная модель дидактической технологии.

Література:

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1 (91).
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

Подано до редакції 18.07.03

РОЛЬ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ ЭТНОСА И ФОРМИРОВАНИИ ЕГО САМОСОЗНАНИЯ

Редькина Людмила Ивановна,
кандидат педагогических наук, завкафедрой педагогики,
Крымский государственный гуманитарный институт

Постановка проблемы в общем виде. Современный мир, насыщен компьютерной техникой, средствами массовой информации, другими средствами научно-технического и социально-экономического развития. Все это делает небывалым влияние на жизнь людей, которые вынуждены сравнивать спектры своей национальной культуры с культурой других народов, делать соответствующие выводы и стремиться быть приобщенным к мировому культурному процессу.

Статья рассматривается в ракурсе реализации Концепции этнополитического развития Крыма.

Цель статьи: раскрыть роль культуры в развитии этноса в формировании его самосознания.

Проблема формирования самосознания этноса в процессе культурного развития освещена в философии и социологии (В.П. Иванов, А.К.Ледов, Н.М. Закович, Б.К.Малиновский, П.Сорокин, М.Я.Данилевский, В.Соловьев, Г.Сковорода, И.Огиенко, К.Острожский, И.Вишенський) в педагогике не достаточно освещена.

По этим причинам важным индикатором жизнедеятельности, прогрессивности какой-либо национальной культуры выступает добровольное желание, активное стремление и творческая способность усвоить достижения культуры

других народов. Благодаря взаимодействию в национальной культуре появляются общие черты, обогащаются общечеловеческие ценности. Другими словами, национальная культура не может быть и не должна быть закрытой для познания и восприятия ее другими народами. Одним из главных ее предназначением выступает органическое вхождение к сокровищнице мировой культуры и обогащение за счет ее успехов.

Но не следует забывать те принципиально важные положения и о том, что мировая культура по своей сути не только единая, но и одновременно разнообразная. Культура каждого этноса имеет свои неповторимые черты, выступает уникальным феноменом мировой культуры, является неповторимой ценностью, не восстановленным достижением общечеловеческого, культурного процесса. Она содержит не только то, что присуще всему прогрессивному человечеству, но и то, что отличает культуру одного народа от другого, выражает его самобытность, исторические традиции. Тем самым общечеловеческое проявляется в национальной культуре своеобразно, специфически обогащается за счет ее открытости, приязни и уважения к достижениям культуры других народов.

Культура играет большую роль в историческом развитии каждого народа и в формировании его этнического самосознания. Именно культурная специфика вместе с языком, который ее выражает, должна рассматриваться в качестве главного критерия при разграничении этнических общностей и воспитании настоящих представителей конкретного этноса.

На сегодняшний день существует около 500 определений понятия культура. Это объясняется многогранностью феномена культура. Невзирая на разнообразие определений культуры, в нем можно выделить синтезирующее ядро, которое объединяет разные точки зрения. Таким ядром выступает именно слово “культура” (лат. cultura), которое означает “возделывание”, обрабатывание. Действительно, в самом широком смысле под культурой понимают все, что создано людьми в процессе физического и умственного труда для удовлетворения их разнообразных материальных и духовных потребностей.

В работах современных отечественных ученых анализ феномена культуры осуществляется в рамках научного направления, известного под названием деятельный подход. В.П. Иванов - представитель киевской культурологической школы, рассматривает культуру как специфическую форму жизнедеятельности человеческого общества. По его мнению, она возникает из исторической необходимости как особенная инфраструктура в построении всего человеческого мира, прежде чем ее принципы и законы начинают использоваться членами общества. Поэтому генетические корни культуры достигают фундаментальных основ общественно-человеческого смысла жизни, а ее особенности объективным, естественным образом складываются в общественной организации раньше, чем становятся осознанными точками опоры, правилами и нормами поведения и творчества членов общества. Другими словами, культурная форма как такова испокон веков является сущностной определенностью человека, способом человеческого бытия, который реализуется в разногранности культурного существования индивида и человеческих общностей.

Понять сущность культуры можно только через призму деятельности человека, общества народов, которые населяют нашу планету (А.К. Ледов, В.П.

Иванов, Н.М. Закович). Т.к. в культуре раскрывается духовный мир человека, его сущность (способности, знания, умения, потребности, мировоззрение, социальные чувства и национальный характер). Любой человек в процессе своей жизни овладевает той культурой, которая была создана его предшественниками. Вместе с тем он вносил свой вклад в культуру общества, поскольку результаты его трудовой деятельности имеют культурное значение. По созданным в ту или иную эпоху ценностям можно судить об уровне культуры той или иной эпохи. Поэтому феномен культуры можно определить как творческую деятельность людей и совокупность материальных и духовных ценностей, выработанных человечеством в процессе исторического развития, а также взаимоотношения, которые складываются в процессе распределения культурных приобретений.

Проблемы интеграции полиэтнической среды в единое общество должны быть осмыслены, прежде всего, исторически и культурологически. Неслучайно ведь одно из классических определений культуры справедливо утверждает, что показателем культуры является образованность общества, его моральное единство и наличие гражданского общества, что в условиях Крыма из этой триады на первом месте стоит проблема морального единства нашего общества

Изучение происхождения, сущности культуры имеет свою историю. О но, прежде всего, связано с такими отраслями знаний, как этнография, искусствознание, история, философия, и нашло свое проявление в разных теориях культур.

Любой тип культуры имеет свою родословную. На генеалогическом древе культур Средиземноморья крымская ветвь представляет собой особый феномен. Если говорить о ней, фиксируя ее состояние началом XX века, то следует сказать, что она в то время являла собой некую полиморфную и полиэтническую конфигурацию, складывающуюся на протяжении нескольких тысячелетий в некое устойчивое единство этнокультурного разнообразия. Особую роль в этом процессе сыграли концепция и движение джадизма И. Гаспринского. Существенно при этом то, что в культуре Крыма пересекались, и продолжительное время равноправно существовали две мировые религии - христианство и ислам, в то время как в других регионах Средиземноморья они противостояли друг другу. История культуры, образно говоря, проводит в Крыму свой уникальный эксперимент, в условиях малого географического пространства совмещая, синтезируя и ассимилируя различные, разноязычные этнокультурные фрагменты, как бы вынуждая их к взаимному диалогу, а в итоге - к полилогу.

Сложившаяся таким образом культура Крыма, если ее излишне не идеализировать, но понимать как единое в многообразии - особый феномен культуры средиземноморского происхождения. Эта культура, исследование которой сегодня приобретает особую актуальность, имела свой эйдос, то есть некоторую совокупность общезначимых идей; свое самосознание, мироощущение и миропонимание, то есть логос; она имела также свой собственный этос - общие для всех этнические ценности, некоторые общие традиции, а главное уважительное отношение к национально-этническому своеобразию.

Если же говорить о культуре Крыма в будущем, то в ее развитии будут обнаруживаться две основные тенденции. Первая - стремление к “вестерниза-

ции” в условиях культурной тотальной унификации по западному образцу. Вторая - развивающаяся самоидентификация этнонациональных культурных стихий в условиях возрождения национального самосознания этносов. Но поскольку эти две тенденции объективны и будут сосуществовать, и взаимодействовать друг с другом на протяжении длительного времени, постольку объективно возникает необходимость в некоторой компенсирующей и интегрирующей идее. Именно такая идея способна конституировать вышеназванные характеристики теперь уже новой крымской культуры: эйдос, логос и этос. Выполнить интегрирующую и конституирующую функции сможет, на наш взгляд, так называемая средиземноморская идея (Александр Македонский, Данте), которая в неявном, неотрефлектированном виде и в прошлом служила интегратором культуры Крыма. Сущность этой идеи в том, что народы Крыма, самой историей обречены на совместное сосуществование, что у них на всех одна земля, общая историческая судьба, и что насильственное изменение status quo, то есть уничтожение или выселение какого-либо народа, противоестественно и аморально. Достигнуть реализации средиземноморской идеи можно путем сознательного культивирования следующих принципов совместного проживания в полиэтничном Крыму: принцип диалога, сохранения территориального и этнического status quo, толерантности и недопустимости насилия, крымоцентричности образования и воспитания.

Среди многих концепций, рассматриваемых происхождение и сущность культуры, наиболее типичными являются эволюционистская, антропологическая, философская, революционно-демократическая, цикличная (концепция культурных круговоротов).

Эволюционная теория (Л. Морган, Е. Тейлор) культуры выдвигает и обосновывает принцип единства человеческого рода и сродненности потребностей разных народов в формировании культуры. Анализируя культуру первобытного общества, Е.Тейлор пришел к выводу, что развитие того или другого народа происходит прямолинейно от простого к сложному. Л. Морган в развитии общества выделяет три основные стадии: дикости, варварства и цивилизации. Он подчеркивает, что на разных ступенях развития народы живут отдельно и соответственно создают собственную культуру. Но усиление контактов между государствами, сближение народов, обмен достижениями культуры обуславливает общность культурных ценностей и усвоение их человечеством.

Концепция цикличного развития (Дж.Вико, М. Данилевский, О. Шпленгер, А. Тойнби) рассматривает развитие культур через прохождение цикла, который включает три эпохи: детство или безгосударственный период, где ведущая роль принадлежат жрецам; юность, для которой характерно формирование государства и подчинение героям, зрелость человеческого рода, где отношения между людьми регулируются совестью и осознанием своих обязанностей (монархия или демократическая республика). Достигнув высшей ступени развития, человечество снова переходит на низшую ступень.

А. Тойнби видит спасение западной цивилизации от гибели в обновлении духовности. Особые надежды он возлагал на религию, которая выступает главным интегратором культуры. Т.к. именно всемирная религия, созданная на основе синтеза разных религий, способна обеспечить “единение в духе” разных

народов. Он формулирует “закон культурной радиации”, согласно с которым между цивилизациями существуют широкие культурные контакты, разнообразные взаимоотношения.

М.Я. Данилевский в истории человечества выделил одиннадцать самобытных типов культуры: индийскую, китайскую, иранскую, египетскую, халдейскую, греческую, римскую, аравийскую, германо-романскую, славянскую. Каждый из этих типов проходит 3 фазы своего развития: этнографическую, государственную и цивилизованную. Переход от фазы к фазе характеризуется потерей культурного потенциала. Но душа народа – самобытность культуры остается, поэтому национальный характер остается неизменным при взаимодействии культур.

Антропологическая или функциональная, концепция культуры (Б.К. Малиновский, К. Леви-Строс, А. Кребер) рассматривает возникновение и развитие культуры в связи с потребностями человечества. Потребности, которые обуславливают возникновение культуры, представители этой концепции, делят на первичные, производные, интегративные.

Первичные – потребности направлены на продолжение рода и обеспечение его жизнедеятельности, им соответствует развитие знаний, образования, бытовых условий.

Производные - направлены на изготовление и усовершенствование орудий труда. Им соответствует развитие экономики и культуры хозяйствования.

Интегративные потребности проявляются в необходимости сплочения и объединения людей, в потребности авторитета. Удовлетворение этих потребностей соответствует политическая организация общества. Отличие между культурами обусловлено разными способами удовлетворения потребностей. Б. Малиновский на основе обработки огромного этнографического материала, сформулировал основные принципы функционального анализа культуры:

1 - каждая культура, как функциональное единство общества, является целостной;

2 - каждый тип цивилизации, каждая традиция или обычай (или верование) выполняют важную для культуры функцию;

3 - каждый элемент культуры является незаменимым, поскольку он обеспечивает целостность культуры.

Культура в интерпретации Б. Малиновского представляет собой сложное образование, полную систему взаимосвязанных и взаимообусловленных социальных институтов, которые удовлетворяют биологические и культурные потребности людей.

Среди разных концепций культуры весомое место занимает социологическая концепция (П. Сорокин, Г. Маркузе, Т. Адорно и др.). Сущность ее заключается в том, что культура рассматривается как целостное образование, сложная иерархическая система культурных и социальных систем. Формулируя теорию суперсистем культуры, П. Сорокин выделил три основные типа культуры, которые лежат в основе суперсистемы. Первый – чувственный тип, которому присуще чувственное восприятие окружающего мира. Второй - рациональный тип, для которого характерен рациональный подход к действительности. Третий – идеалистический тип, который строится на интуитивистском

методе познания. Каждая форма культурной суперсистемы, в частности язык, искусство, мораль, религия, философия, имеют свою первооснову, которая составляет материальное и идеальное начала. Именно эти начала определяют тип культуры и соответственное ему мировоззрение.

Культурную систему П. Сорокин рассматривает как исходный и решающий фактор социального развития. Он отбрасывает концепцию локального развития культур, отстаивая принцип исторического круговорота суперсистем, сущность которого заключается в том, что культура одного народа взаимосвязана с культурой другого. Контакты между культурами были всегда и становятся сегодня более интенсивными.

Значительного распространения приобрела марксистская концепция культуры (К. Маркс, Ф. Энгельс). Согласно которой разделение культуры на материальную и духовную имеет условный характер, поскольку между ними существует диалектическая взаимосвязь. Они активно взаимодействуют между собой; в эпоху научно-технической революции их интеграция значительно усиливается. С одной стороны возрастает роль материальной культуры в духовной жизни общества в лице средств массовой информации и пропаганды. С другой - через производственную эстетику, развитие культуры производства, превращение науки в непосредственно производительную силу и т.д. На границе материальной и духовной культуры возникают такие социальные явления (научные исследования, производственное обучение и др.), которые одновременно являются и материальными и духовными. Все это – свидетельства целостности и системности культуры.

Среди культурологических теорий заметное место принадлежит теологической концепции культуры (А. Августин, Ж. Маритен, Е. Винтер, Н. Бердяев, П. Флоренский). Основная суть этих концепций сводится к рассмотрению религии как базовой основы развития культуры. Так, по мнению немецкого богослова С. Пуфендорфа, культура – это смежное звено между Богом и человеком. Ее развитие происходит по воле Всевышнего. Будучи зависимой, от Бога, культура влияет на природу человека и определяет ее деятельность.

Православная культурология базируется на принципе, что культура возникла из религиозного культа. По мнению Н. Бердяева, культура связана с культом предков, обрядами, мифами, традициями и воспитательной практикой. Все составные культуры, в частности философская мысль, поэзия, живопись, музыка, архитектура и т.д. в органичной целостности пребывают в церковном культе. Дифференциация форм и видов культуры, по его мнению, приводит к потере сакрального, разложению религиозных и духовных основ.

Религия рассматривается как субстанция духовной деятельности человека, форма осмысления и правильного восприятия культурных ценностей, как средство воспитания подрастающего поколения.

Своеобразна концепция Г.С. Сковороды, которая строиться на теории трех миров. Первый мир – природа, или “макрокосмос”. Второй - общество и человек, или “микрокосм”. Третий - это Библия, или “мир символов”. Он впервые заложил основы понимания культуры как отдельной, специфической сферы бытия, в которой все божественное пребывает в символических формах, в том числе и подготовка человека к жизни.

Активно в наше время рассматривается исламская культурология, которая решающую роль в развитии культуры, науки, этики, воспитания и обучения человека отводит Корану.

Культура имеет такую же древность, как и само человечество. Крымские караимы создали свою своеобразную и довольно интересную культуру, хорошо приспособленную к природным условиям их жизни и направлению хозяйства. Анализируя культуру малых этносов, можно говорить только об уровне и особенностях их культуры, которые всегда определяются степенью и характером развития производительных сил и производственных отношений в той или иной естественно географической среде.

В культуре каждого народа переплетаются явления, свойственные только ему одному или даже отдельным социальным и этнографическим группам, входящим в его состав, с особенностями, распространенными у многих этносов или свойственными всему человечеству в данную историческую эпоху.

Этнографы обычно делят культуру на материальную и духовную. Первая включает вещи, материально существующие в пространстве на протяжении известного отрезка времени. К ним относятся орудия труда, приборы для добывания огня, оружие, средства передвижения и приспособления для переноски тяжестей, жилище и другие постройки, пища и напитки, посуда, утварь и мебель, одежда, обувь, головные уборы и украшения. В эту же категорию могут быть включены культурные растения и домашние животные, а также раскраска тела, нанесение рубцов, татуировка, прически, все виды косметики и парфюмерии.

Духовная культура представляет собой информацию, которая существует в коллективной, живой памяти любой человеческой популяции, передается от поколения к поколению путем рассказа или показа и проявляется в определенных формах поведения. К духовной культуре относятся запечатленные в коре головного мозга положительные знания; трудовые навыки; нравы и обычаи, связанные с хозяйственной, общественной и семейной жизнью; правовые нормы; различные виды искусства и народного творчества, религиозные верования и культы [2].

Разграничение материальной и духовной культуры условно, так как многие виды духовной культуру фиксируются на материальных предметах: картинах, скульптурах, письменных документах нотных записях и т.д., которые используются время от времени для воспроизведения в коллективном сознании популяций той или иной информации. Особенно весомой становится роль вещественно зафиксированной духовной культуры с развитием письменности.

На протяжении всей истории человеческого общества в его культуре происходит непрерывное взаимодействие нового и старого, инновации (innovation – обновление) и традиции (traditio – передача). Отметим только, что любая инновация, независимо от того, возникла ли она в среде данного народа или заимствована у соседей, внедряется в повседневную жизнь широких слоев населения только в том случае, если для этого сложились соответствующие условия.

Внедрение в быт народа какого-либо культурного нововведения, т.е. превращение инновации в традицию, происходит не сразу. Если в популяции хотя бы частично живо поколение, при котором появилась инновация, ее можно

считать недавней. Иными словами, бытовые явления, возникшие 70-80 лет тому назад, можно рассматривать как недавние инновации. Второй этап старения инноваций наступает тогда, когда популяция еще хранит воспоминания в рассказах современников ее введения. Такую инновацию можно назвать давней или старой, срок ее бытования около 150 лет. Через больший срок конкретные обстоятельства введения инноваций (изобретение или заимствование) выветриваются из памяти народа, и сама инновация становится традицией.

Более сложная оценка общественной роли духовной культуры на разных этапах человеческой истории у различных народов. Так как духовная культура, если не целиком, то, во всяком случае, во многих своих видах имеет вполне определенную мировоззренческую и политическую направленность, которая может быть прогрессивной или реакционной. Это положение справедливо по отношению к нормам общественного и семейного поведения и связанными с ними обычаями и обрядами.

Сложная и противоречивая роль духовной культуры в истории общества может быть хорошо раскрыта на примере религии. Т.к. любая религия представляет собой сложный комплекс различных элементов духовной культуры [1].

Из выше сказанного можно сделать вывод, что национальная культура должна рассматриваться как целостная система в социальном организме мирового общества, которая отображает его общечеловеческие ценности с обязательным учетом особенностей и уровня развития конкретной этносоциальной общности.

Формирование целостности, неповторимости национальной культуры - процесс длительный и сложный. Ему характерны две противоположности: с одной стороны, наследственность и традиции, с другой - новации и критическое переосмысление того, что оставлено предыдущими поколениями. Раскрывая их сущность, необходимо подчеркнуть, что создание и преумножение духовных ценностей невозможно без учета предыдущего многовекового опыта, традиций, без наследования тех достижений, которые были накоплены за всю историю развития данной культуры. Без традиций невозможна история любого народа (С.М. Шендрик, С.А. Черепанова, Л. Нидерле). Они фиксируют общественно-значимые достижения мысли нравственности, создают исторические корни современного существования народа, его бытие. Отказаться от них - лишить народ проверенной историей ориентации, разорвать установленные связи с окружающим миром.

Традиции (Д.И. Угринович, Е.М. Рогачева, В.И. Чичеров), по своей природе, являются носителями и ядром всего стабильного, наиболее характерного, поскольку в них зафиксированы и программы человеческой деятельности подобно генетическим программам популяций. Они ориентированы на существенно важные для выживания общностей стойкие, стабильные свойства как природной, так и этносоциальной среды. Без них и в обход их невозможно возрождение национальной культуры.

Второй стороной этого процесса является овладение новыми формами и элементами культуры, их согласованность с тем, что создано в рамках традиционной культуры, это предусматривает взаимодействие и взаимную транс-

формацию нового и старого, в идеале – их гармоническое объединение.

Формирование любой культуры, в том числе и караимского народа, никогда не происходит изолированно, оно – следствие постоянного взаимодействия. Сегодня выделяют следующие типы культурного взаимодействия: культурная интеграция, когда-то, что было общим для других культур, стает общим и для данной конкретной культуры; аккультурация, сущность которой заключается в том, что решающая часть чужой культуры становится своей для данной культуры; сближение, означающее уменьшение разницы культурного наследия одного народа с достижениями культуры другого; ассимиляция, когда культура конкретного общества полностью утрачивает свои особенности, растворяясь в другой, а другая культура практически качественно от этого не меняется.

Позитивное значение не только для крымчан, но и для всего человечества имеют лишь те интегративные процессы, которые вместе с утверждением универсальных, общечеловеческих ценностей не отвергают и сохранение, и развитие специфического, лучшего в каждой культуре.

Невзирая на все отличия, которые отличают одну национальную культуру от другой, их объединяет включение в общий мировой историко-культурный процесс, необходимость выработки на этой базе общих духовных основ всей мировой культуры, ориентированных на общечеловеческие ценности. В мире нет и не было, ни одной культуры, которая целиком "выбрала" бы из мировой и одновременно не имела индивидуально-неповторимых черт.

Соотношение общечеловеческой и национальной культур – одна из наиболее сложных проблем современности. Ряд известных мыслителей (В.И. Вернадский, Р.Д. Коллингвуд, Т. де Шарден) считали, что мировая культура представляет собой систему духовных ценностей, которые вырабатываются в недрах национальных культур, но приобретают общечеловеческое значение. Другие (А. Тойнби, О. Шпенглер) признавали только множество культур, отрицая единство этой множественности, их историческую преемственность, общечеловеческое содержание [6].

Определяя феномен мировой культуры в эволюции Земли и Вселенной М. Федорова, К. Циолковский, В. Соловьев считали, что с появлением человека вместе с биосферой возникает сфера культуры разума – ноосфера, которая является закономерным результатом эволюции природы. Шедевры ноосферы, по их мнению, – это мысль, человеческая индивидуальность, многомерность и единство сознания. Духовное объединение человечества в ноосфере ведет к новому витку эволюции [5].

Известные общественные деятели (М. Вовчок, М. Иогансен, Б. Клен, А. Крымский) считали главным средством возрождения любой нации, ее духовности народный язык, который, по словам И.Огиенко "наріжний камень існування народу". Духовная культура нации благодаря своей самобытности всегда открытая духовная система, способная сполна взять и отдать, поделиться своими приобретениями с другими национальными культурами (И. Огиенко). Общность духовных основ разных национальных культур не только не затеняет эти культуры, но и придает духовную направленность для выявления их целостности и самобытности, а также не в меньшей мере - разнообразие и вариативность (И. Вишенский, И. Копинский, К. Острожский,

И. Огиенко, Г. Сковорода, Г. Смотрицкий).

Современные ученые (Х. Арендт, М. Глобачев, М. Повель, А.Розенберг и др.) считают, что национальное воспитание реализуется через экзистенциальную, компенсаторную, мифологическую, эволюционную, мутационную функции. Рассмотрим каждую из них.

Экзистенциальная функция заключается в том, что воспроизводство и формирование относительно самостоятельных этнических и национальных общностей генерирует устойчивые черты, свойственные этим конкретно-историческим коллективным субъектам, и воплощается в осознании или подлинности, "правды" своего образа жизни.

Человек становящейся общности людей остро нуждается в самоидентификации. Однако ей препятствуют его незрелость как личности, дефицит индивидуальной ответственности и инициативы, экзистенциальный страх одиночества и незащищенности в мире, где нет ни "эллина", ни "иудея". Преодоление такого дефицита происходит на основе коллективных ментальных структур, наличных в доэтнических общностях (И. Кант, К. Проппер, А. Розенберг).

Такое чувство свидетельствует о стихийно идущем, объективном процессе становления и кристаллизации этноса или нации, необходимости идейного обоснования "старта" путем самобичевания "Мы". По мере практического самоутверждения этноса или нации в мире отношение к "Они" утрачивает скептическую одномерность, балансируется позитивной самооценкой и в варианте экспансионистского национализма способно к решительной смене первоначальных оценок "Мы" и "Они" на противоположные знаки. Отныне степень полноценности "Они" зависит от существования "Мы" как идеальной модели.

Национализм - испытанное, но не универсальное оружие. Он неустраним из стратегий идейно-политического противоборства, но находится на авансцене или за кулисами, в зависимости от прагматических потребностей. Его роль не является приоритетной, когда срабатывают другие механизмы и приемы борьбы. И, наоборот, по мере утраты их эффективности националистический фактор становится ведущим, компенсируя необходимый потенциал (Х. Аренд, Я. Повель, Ж. Бержье).

Характерно, что компенсаторную функцию национализма всегда охотно осваивали не только реакционные, но и прогрессивные движения и режимы. Распад Советского Союза, как известно, начался по всему его периметру, с республик. Он во многом мотивировался лозунгами национального освобождения и государственного суверенитета.

У национализма не оказалось достойного соперника в мифологизации стратегий различных идейно-политических движений и режимов. Эффективность таких мифов объясняется подменой сущего должным, ожидаемым в объяснении всего цикла становления, самоутверждения и динамики этноса или нации, мотивацией и благословением любой стратегии их идентификации в мире.

Вначале, как обычно, следует слово о происхождении определенного этноса или нации, мифологема не только понятной уникальности, но и исключительности их предков - если не вымышленных, то, во всяком случае, идеализированных. Они описываются в терминах "богопомазания", "арийского субстра-

та" и непременно в превосходной степени. Далее общность интерпретируется как отраженный свет великих предков, и их исключительные достоинства переносятся на все без исключения поколения потомков (М. Глобачев, Д. Оруэл). Националистическая мифология не только квалифицирует всех чужих как чуждых и потому опасных, но и является мотивационным ядром вполне определенных геополитических притязаний - перераспределения жизненного пространства в пользу "своего" этноса или нации. Здесь почитаются уместными все жанры от комического до трагического [4].

В современном мире, утратившем недавнюю двухполюсность и относительную стабильность государственных границ и сфер влияния, претензии на пересмотр жизненного пространства подкрепляются самыми многообразными мифологемами: от ностальгии по утраченному "золотому веку" исторического величия до аппетитов глобальной вестернизации мира. Поскольку исторический опыт учит, что народы способны длительное время подменять реалии мифами и жить ими, итогом может стать лишь апокалипсическое превращение мирового жизненного пространства в безжизненную пустыню.

Как и всякий феномен, обусловленный развивающимися потребностями общностей людей, национализм претерпевает собственную эволюцию, и она замедляется или ускоряется в зависимости от актуализации этих потребностей. Сегодня, в условиях дискредитации социально-политических ценностей, определено время ускорения этой эволюции. В этом и заключается эволюционная функция.

Национализм обнаруживает способность не только эволюции перед лицом новых исторических вызовов, но и к превращению в собственную противоположность, которая лишь имитирует его фасад и скрывает глубокую мутацию феномена.

Этот процесс подобен тому, который прошло христианство, начиная с космополитизма, затем разделившись на две известные ветви и, наконец, став мировой религией при номинальной роли национальных институтов. Национализм, напротив, способен трансформироваться в национальную идеологию и практику, отправляясь к нему для мимикрии совершенно иного содержания - расизма как предельной формы антигуманизма.

Воспитание не может существовать в каком-то "чистом" виде, быть нейтральным по отношению к нации, единым для всех людей планеты. Воспитание во все времена было и будет глубоко национальным по сущности, содержанию, характеру и способам его реализации. Поэтому приоритетным направлением развития современной педагогической теории должно стать утверждение национального воспитания как ведущего системообразовательного фактора культурно-национального возрождения.

Резюме

У статті розглядаються концепції культури, розкривається вплив культури на розвиток самосвідомості етносу, показана роль духовної культури як фактора національного відродження.

Summary

In the concepts of culture are considered, the impact of culture at the ethnos development is revealed, the role of spiritual life as a factor of national revival is shown.

Литература:

1. Артюнов С.А. Народы и культуры: Развитие и взаимодействие. – М., 1989. – 160 с.
2. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. – М., 1983. – С.9-21, 58
3. Гаспринский И. Русское мусульманство. – Симферополь, 1881. – С.3-11.
4. Лурье С.В. Историческая этнология. – М., 1988. – 295 с.
5. Чіжевський Д. Філософія і національність // Філософія і соціологічна думка. – 1990. – № 10.
6. Чегинец М.А. Концепция культуры А.М.Кребса. – СПб., 1989. – С.13.

ЗМІСТ

Аносов І.П. ПРО СУЧАСНІ АНТРОПОПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ТА КУЛЬТУРНО-СОЦІАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ 3

Агадуллин Р.Р. ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ 12

Астахова В.И., Белова Л.А. ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА – ОСНОВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА …… 17

Баженова Л.В. САМООСВІТА У КОНТЕКСТІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ 22

Белых А.С. КУЛЬТУРА МИРОВОЗЗРЕНИЯ КАК КАТЕГОРИЯ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ……. 27

Брагина Г.В., Шевцова Н.П. СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ С ДЕТЬМИ 32

Бродская Е.А.ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 37

Булахова Я.В. ПУТИ ВНЕДРЕНИЯ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 44

Бургун І.В.ДО ПИТАННЯ ПРО СИСТЕМУ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ 53

Вакуленко В.М.ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ 59

Волкова Н.П. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПОКАЗНИК ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ..... 65

Вольська Н. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗОВАНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ 71

Горбунова С.М. О КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ (НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ) 79

Горбунова Е.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ КАК ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ 84

Гузій Н.В. АКСІОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ……. 95

Демідов Д.В. ПАРИЗЬКА ДЕКЛАРАЦІЯ ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ……. 103

Дикань В.С. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ 108

Дмитренко І.М. ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ІННОВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА …… 113

Ігнатенко М.Я. ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ЛОГІКИ В ШКІЛЬНІЙ МАТЕМАТИЦІ …….. 118

Канишева М.А. РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМУ В 130

КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА ……
Кирейчев А.В. СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИЗУЧЕНИЮ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 136
Кыраньев Е.В. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА НАД СОБОЙ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ 143
Клинцова М.Н. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА …… 149
Король Л.Л. У ВИМІРІ ПОЄДНАННЯ ДОСВІДУ Й ІННОВАЦІЙ ….. 155
Крашенінник І.В.ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ 163
Кузьмин В.Е. ИНТЕЛЛЕКТ И КРЕАТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕЙ ОДАРЕННОСТИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ …….. 166
Кузьмин И.Е. ПОТЕНЦИАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: ИСТОРИКО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД 174
Кухарєнко С.В., Кузьмина Р.И. О ПРОГНОЗИРОВАНИИ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .. 183
Лутаєва Т.В. ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ В ІНСТИТУТІ СХОДОЗНАВСТВА І МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН «ХАРКІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ» …… 192
Москальова А.С. ГЕНЕЗИС ПОГЛЯДІВ НА СТАНОВИЩЕ ЖІНКИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ 199
Наимова Е.А. СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ПИСЬМУ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИЙ …… 204
Никейцева О.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗИКАМ …….. 212
221Окса М.М. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН …….. 228
Паніманська Т.І. МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 232
Разорьонова М.В. ГОТОВНІСТЬ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА ……
Романенко О.В. ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ФРАНЦІЇ 236
Савченко С.В.СОВРЕМЕННЫЕ СТУДЕНТЫ: ФРАГМЕНТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА 240
Садовская Ю.Я. ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ 247
Семиненко В.А. ОПЫТ СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СЛОЖНЫХ ОБЪЕКТОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 253

Скалозуб В.О. НОВІТНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ УМІННЯ ОЦІНЮВАТИ НАВЧАЛЬНІ ДОСЯГНЕНЯ УЧНІВ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ …….……. 267
Стрижак С.В. НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ……. 272
Тимченко Н.С. МОРАЛЬНЕ САМОВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ …….. 276
Ткач Д.И.ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ …… 282
Троїцька Т.С. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ОСВІТЯНСЬКОЇ ПРАКТИКИ …… 289
Тулегенова А.Г., Ревенко И.И. ЗНАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СЕМЬЯХ «НОВЫХ РУССКИХ» КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ……. 293
Ширмова И.А. УСИЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ …… 298
Шитова И.Ю. О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА …… 302
Шиян Н.І. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ ……. 306
Редькина Л.И. РОЛЬ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ ЭТНОСА И ФОРМИРОВАНИИ ЕГО САМОСОЗНАНИЯ ……..…… 311

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск п'ятий .

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактор: Авраменко С.М.
Технічні редактори: Овчинникова М.В., Бекірова Е.Ш., Колесник Т.О.
Художнє оформлення Заргарян І.В.

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 10.08.2003. Підписано до друку 29.08.2003.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні Кримського державного гуманітарного інституту.
РВВ КДГІ
вул. Севастопольська, 2,
м. Ялта,
Автономна Республіка Крим,
Україна,
98635
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13