УДК 378 (477)

НАЦІОНАЛЬНІ ОСВІТНІ ЗАКЛАДИ ТА ПРОБЛЕМИ ЇХ ФУНКЦІОНУВАННЯ З ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Аносов Іван Павлович
кандидат біологічних наук, професор
Мелітопольський педагогічний університет

Постановка проблеми. Історія розвитку кожного народу є взаємодія загальнолюдського і національного в духовному, матеріальному і морально-етичному плані. Освітній заклад має враховувати фактор цієї взаємодії. Моральні, етичні, естетичні категорії, звернення до духовних, культурних цінностей допомагають усвідомити світ і людину в ньому на новому рівні, розглянути природничонаукове, гуманітарне знання як складові загальнолюдської і національної культури. Діалектика загальнолюдського і національного в освітньо-виховних системах виражена в оптимальному поєднанні загального і особливого, розвитку національного з метою збагачення загальнолюдського. Нормативні основи розв'язання такої проблеми забезпечуються цілепокладанням, а також самою системою навчального процесу. За останні роки зросла увага дослідників до народної педагогіки, зумовлена самостійністю регіонів у розв'язанні культурних, освітніх завдань. Звернення до прогресивного минулого свого народу позитивно впливає на розвиток національної самосвідомості суб’єктів освітнього процесу. Без врахування і аналізу творчої діяльності попередніх поколінь немає потреби говорити про досягнення культури, освіти сьогодні.

Однак, в науково-методичній літературі не знайшли відображення проблеми функціонування національних освітніх закладів з позиції педагогічної антропології. Тому **метою цієї статті** є розкриття розроблених умов комплексного моделювання з урахуванням антропологічних факторів в умовах існування національних освітніх закладів.

Антропологічний фактор в освітньому процесі найбільш чітко виявляється у системі функціонування національно-освітнього закладу, який розвивається із врахуванням традицій етносу у навчанні і вихованні. В освітній системі враховуються особливості психології, педагогіки, етики, естетики, побуту, господарської діяльності народу. Сучасні дослідники з антропологічної точки зору виявляють, як ці особливості впливають на становлення особистості суб’єкта освітнього процесу (учня) в сучасних умовах. Цілісність культурного середовища передбачає вироблення єдиної картини світу у представників певного етносу, спільність психологічних рис і форм його життєзабезпечення, розуміння етичності як результату національної самосвідомості. Крім біологічних, існують закони соціальні, які також керують розвитком індивідуальності кожної людини через всю сукупність соціальних інститутів і відношень. На думку Ю. Філіппова, “для забезпечення соціально-історичної спадкоємності і витривалості форм існування етнічних спільнот необхідне ефективне функціонування каналів соціальної програми успадкування. Саме вони забезпечують соціально-історичну безперервність існування етносу… У структурі кожного етносу формуються механізми (способи, інститути, форми) етнічної соціалізації. Вони забезпечують і стабільність, і спадкоємність, і інтеграцію, і диференціацію, і спорідненість (“ми”), і відчуженість (“вони”) в історії етносів” [1, с. 19].

До останніх способів трансляції досвіду (в тому числі етнічного), де про це

вже говорилось, належать сімейні, народні, побутові звичаї, релігійні обряди, зразки народної художньої творчості, національні форми матеріальної культури, а також освітні інститути. Етнічні локально-регіональні форми масової свідомості сприяють психологічній і соціальній адаптації людей до довкілля та іноетнічного соціально-культурного оточення на особистісному і груповому рівнях. Чим ширшими будуть інтегративні процеси, тим яскравішими будуть етнічна своєрідність та регіональна специфіка. На базі таких змін з'являються нові види педагогічної діяльності, здатні активізувати, врахувати, організувати, спрямувати сукупність відносин, які формують учня. Отже, інтеграція націй у процесі суспільного прогресу не зменшує ступінь впливу етнічного і регіонального факторів на життя суспільства, а навпаки сприяє урізноманітненню оточення і тим посилює потребу людей в активізації механізмів психологічного захисту і перевірених віками способів соціалізації особистості.

Що ж саме в цих процесах в житті етносу не передається природним шляхом і потребує введення штучних канонів освіти? Відповідаючи на це питання, треба згадати виявлений етнопсихологами спрямований характер формування етнічних стереотипів. З розвитком засобів масової інформації все більшого значення набуває опосередкований контакт між людьми, і відповідно зменшується роль стихійного елемента у формуванні стереотипів і національної самосвідомості. На думку спеціалістів, етнічний стереотип має два боки – когнітивний (зміст) і афективний (упередження). Вони вважають, що "настанова надає когнітивному бокові стереотипу змісту, направленості і визначає його інтенсивність. Експериментально доведено, що спочатку у людини формується настанова, а потім настанова наповнюється відповідним змістом" [2, с. 7]. Це означає, що етностереотип може формуватись на рівнях звичайної і теоретичної свідомості. Таке завдання може виконувати система освіти, контролюючи і організуючи когнітивний і ефективний бік даного процесу. Для цього необхідне виявлення інваріантів, розкриття педагогічних закономірностей формування етнічної самосвідомості. Особистість необхідно розглядати як єдине своєрідне ціле, в якому присутні всі потреби (біогенні, психофізіологічні, соціальні, індивідуальні). Рівень же їх розвитку і свідомості відрізняється в кожній людині, якій властиві тільки для неї характерні настанови, що визначають її індивідуальність.

Поява негативних стосунків між етносами пояснюється відсутністю системи цілеспрямованої роботи з формування культури міжнаціонального спілкування на всіх етапах формування людини в сім'ї та поза нею, недостатністю знань і відсутністю досвіду цивілізованого вияву національних та етнічних інтересів у соціокультурному та геоцивілізованому просторі, помилковим цілепокладанням в галузі освіти, спрямованістю його або на інтернаціоналізацію, або на етнізацію, тобто на його результативний, а не процесуальний бік. Подібні проблеми можуть бути розв'язані за умови перетворення національної освіти в смислоутворюючу. Така освіта повинна враховувати структуру і механізми формування самосвідомості (наповнення змістом всього навколишнього світу). Крім спільності культур в системі освіти необхідно враховувати вплив регіонального фактора. Реально існуючі історико-культурні зони далеко не завжди збігаються з етнічними кордонами або державно-адміністративним поділом країни. Тому в системі освіти слід зберігати баланс культурно-історичних, мовних, етнічних і конфесійних інтересів, з одного боку, і загальнодержавних, геополітичних інтересів, з іншого.

Регіональна специфіка, культурна, етнічна своєрідність – явища одного порядку в тому розумінні, що безпосередньо впливають на формування особистості

в процесі її соціалізації, освіти, адаптації до об'єктивних умов її існування. Вроджені етнічні ознаки – лише привід до включення суб'єкта освітнього процесу в певне соціокультурне середовище, можливість формування власного образу як представника нації, це грунт для формування певних суспільних відносин, тобто формування етностереотипів. Таке розуміння етнічності і регіональної специфіки визначає і місце системи освіти у формуванні етнічної самосвідомості і культурної толерантності особистості. У її розвитку і освіті необхідно: орієнтуватися на розуміння суб'єктом освітнього процесу механізмів розвитку культури виникнення етнокультурного багатоманіття, зв'язку їх з організацією життя суспільства; виховувати психологічну готовність правильно сприймати етнічне і культурне багатоманіття людського співтовариства, користуючись механізмами формування культурної толерантності; розробляти дидактичні засоби для забезпечення навчально-виховного процесу такими суб'єктивно-особистісними освітніми дисциплінами, як загальна культура особистості, національна самосвідомість та гармонійне існування людини в суспільстві і в природному середовищі. У наш час розробляється система національно-регіонального компонента у змісті освіти, освітній простір формується з урахуванням регіональної специфіки. У такому контексті освіта виступає як засіб розвитку регіону.

Більшість спеціалістів справедливо відзначають, що освітні інтереси етносу і держави не повинні ототожнюватися. Вони виділяють історичний, політичний, економічний, правовий, культурологічний, педагогічний, дидактичний і методичний аспекти проблеми національно-регіональної освіти. Ці аспекти необхідно диференціювати. Наявність різних націй і культур не завжди призводила до виникнення національних проблем. Традиційне суспільство практично не знало націоналізму.

В освіті треба знати, що національна та етнічна свідомість – це не тотожні явища. Національна самосвідомість виявляється внаслідок громадянського самовизначення особистості по відношенню до політичної, державної освіти без залежності від її етичної характеристики, а етнічна самосвідомість – характеристика індивідуальної свідомості конкретної особи по відношенню до етнічної спільноти, розуміння своєї приналежності до даної соціальної групи. Освітні заклади вбирають в себе традиції народу у всіх сферах його діяльності і реагують на природне середовище проживання етносу. Проводиться велика робота з наукового розроблення національних термінологічних апаратів і нормалізації навчально-термінологічних систем використання в освітніх закладах. Важливим завданням національно-регіональної освітньої системи є індивідуалізація навчання шляхом врахування традицій народної педагогіки, регіональних особливостей культурного і соціального середовища, які впливають безпосередньо на формування особистості. Л. Виготський розглядав психічний розвиток індивіду як такий, що зумовлюється соціальним середовищем. Так освіта відходить від принципу науко-навчання, актуалізуючи регулятивні механізми культури, розкриваючи принципи усвідомлення буття.

У літературі порушуються питання комплексного моделювання з урахуванням антропологічних факторів в умовах існування різних типів освітніх закладів [3, с. 150]. Так виділяють організаційні, освітні моделі і моделі особистості суб'єкта освіти. В організаційних структурах освітнього закладу велика роль належить людині. Вона визначає місце навчального закладу серед професійних організацій. Базовим координаційним механізмом в професійній організації є майстерність викладача. Група взаємопов'язаних елементів (структура освітніх цілей, зміст і

побудова навчального курсу, конкретні цілі керівництва учнями, моделі групування учнів, методи тестування, оцінка процесу навчання) створюють освітню модель.

Таке визначення має конструктивний характер і вказує на основні елементи системи, які необхідно ввести до освітньої моделі. Особистість відіграє величезну роль як у самих освітніх процесах, так і в керуванні ними. Тому Є. Яковлєв вважає моделювання особистості спеціаліста необхідним процесом, що забезпечує ефективне керування якістю освіти у вищій школі. Існує кілька аспектів, які визначають важливу роль такого моделювання. Передусім це наявність трьох чітко виражених груп: студенти, викладачі і керівники. Люди, які беруть участь в процесі функціонування освітнього закладу, його розвитку, є водночас і суб'єктами і об'єктами діяльності.

Ті, що навчаються – суб'єкти пізнання, але об'єкти педагогічного впливу і суб'єкти самоуправління, саморегулювання. М. Фрідман відзначає, що з психологічного погляду модельні відношення у сфері освіти повинні розглядатися інакше, ніж в теорії пізнання. У теорії пізнання переважають бінарні відношення, в які входять оригінал та його модель, а при моделюванні в широкому розумінні модельне відношення буде тернарним. Аналізуючи системоутворюючі зв'язки і компоненти освітнього закладу, ми отримуємо нову якість модельного уявлення, яке виводить дослідника на інший рівень суджень.

Девіз сучасної педагогіки – перехід від "знаннєвого" компонента до "дієвого". На думку деяких дослідників антропологія і педагогіка деякий час орієнтувалась на маскулинний підхід в дослідженні особистості, маючи на увазі під "гомо сапієнсом" переважно чоловіка. В умовах змін статево-рольової стратифікації суспільства фактор статі є важливою складовою інновацій в освіті з урахуванням саме антропологічної спрямованості. Вже на кінець XIX століття науці були відомі психічні відмінності чоловіка і жінки. До цього часу гендерна педагогіка вже має великі традиції. Феміністські педагоги в 70і-роки XX ст. вважали, що навчальні заняття мають бути орієнтовані на закріплення традиційних статевих ролей.

У цивілізованих країнах в наш час існує понад 70 центрів, які займаються цією проблемою. Гендерна концепція випливає із соціальної детермінованості взаємовідносин між статями і розрізнює дефініції біологічної статі як сукупності анатомо-фізіологічних особливостей і соціальної статі (гендера) як соціокультурного конструкта, який суспільство "надбудовує" над фізіологічною реальністю. Поняття гендера означає складний процес продуціювання суспільством різниці в чоловічих і жіночих ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках. До нас визначення гендера дішло не так давно. На сьогодні є очевидною необхідність перегляду змісту педагогічної освіти з врахуванням гендерного фактора, оскільки сучасна освіта повинна допомогти як жінці, так і чоловікові звільнитись від стереотипів і реалізувати свої можливості в суспільстві.

Вимоги до особистості сучасного фахівця є складний комплекс, який свідчить про особливість і багатогранність професійної підготовки. Модель гендерної освіти враховує суспільні вимоги до формування фахівця в сучасній вищій школі. Вона пропонує свій шлях розв'язання проблеми стандартів в освіті і віддзеркалює одну з сучасних тенденцій розвитку вищої освіти, в тому числі і педагогічної. Педагогічна освіта передбачає широку науково-теоретичну підготовку студентів зі спеціальності і засвоєння сучасних методів наукових досліджень. Найважливішою проблемою у формуванні майбутніх викладачів є науково обгрунтоване визначення змісту педагогічної освіти. До основних принципів визначення змісту освіти належать: принцип єдності теорії і практики; принцип

оптимізації обсягу навчальної інформації; і принцип системної освіти, який спрямований на забезпечення раціональної послідовності і взаємозв'язків навчальних дисциплін і форм навчальної роботи.

Актуальним додатком до вказаних принципів є принцип врахування гендерного фактора. І це зрозуміло: адже не існує безстатевого об'єкту навчання. Учні вузів – це студенти і студентки, чоловіки і жінки, а заперечувати значення статевої стратифікації не тільки безглуздо, але і небезпечно. Тому гендерні дослідження і гендерна освіта абсолютно необхідні. Усвідомлення цієї необхідності сьогодні є особливо актуальним, оскільки гендерна освіта за суттю - громадянська освіта. Ми багато говоримо про культуру, про свідомість, про громадянське суспільство, про людину взагалі. Але задумаймося над запитанням: чи культивує зміст педагогічної освіти громадянську самосвідомість?

Освітні програми з гендерних досліджень необхідні ще тому, що в них обговорюються та аналізуються реальні людські проблеми, які стосуються кожного з нас: особистість та її права, свободи, цінності, відмінності між людьми, шлюб, сім'я та ін. Іншими словами, ці освітні програми спрямовані на розвиток рефлексії та соціальної відповідальності людини, що особливо важливо в педагогічній діяльності. Отже при розгляді гендерного аспекту змісту педагогічної освіти треба враховувати два основних компоненти: навчально-виховний і науково-дослідний. Навчально-виховний компонент пов'язаний з переглядом і реформуванням змісту педагогічної освіти. Зміст освіти знаходить своє відображення в навчальних планах, програмах, підручниках. Врахування гендерного фактора в педагогічній освіті має на увазі включення гендерного компоненту в усі структурні елементи навчального плану, а також розроблення навчальних програм, навчальних посібників і підручників з гендерної проблематики. Всі загальногуманітарні курси повинні мати обов'язковий гендерний аспект. Для педагогічних вузів повинен бути складений свій перелік курсів з урахуванням професійних зацікавлень студентів. Модель гендерної освіти не протиставляє ліберальний і професійний підходи у вузівській освіті, а тільки підкреслює їх компліментарність.

Поряд з врахуванням тих чи інших чинників в освітньому процесі останнім часом йдуть активні пошуки педагогічних технологій, які б відповідали особистісній спрямованості навчання. Існують різні класифікації особистісно-зорієнтованих технологій з урахуванням антропологічних факторів. Виділяють антропоцентричну, гуманістичну і психотерапевтичну спрямованість на досягнення головної мети – гармонійний вільний розвиток особистості. До парадигми особистісно-зорієнтованої освіти, основаної на принципах антропології, входить поняття "вітагенний" досвід [4; 3]. Воно є системоутворюючою ланкою основних елементів освіти. Саме в ньому втілюються головні ознаки особистісної орієнтації освіти і суб'єктність учня, суб'єкт – суб'єктна взаємодія дитини і дорослого і саморозвиток особистості. Вітагенний досвід – це особистісно-значуща частина життєвого досвіду людини, яка характеризує її егоцентричне світосприйняття. Це закономірний результат власного саморозвитку особистості, тобто такого розвитку, в якому особистість є і своїм задумом(проектом) і основним фактором його втілення. Це база для переосмислення життя, пошуку і відкриття її нових граней, фактів, які породжують новий соціокультурний зміст.

Не всі погляди дослідників цієї проблеми є традиційними. Так наприклад, Т. Власова [5, с. 93] вважає, що педагогічна антропологія є лише старою редакцією педагогічних знань, а тому враховувати її складові в сучасній системі освіти немає потреби. Але, на думку багатьох педагогів, саме зараз повертаються до людини,

коли суспільна свідомість пройшла шлях від “людини – гвинтика“ до образу “людини – фактора”. Криза машинної цивілізації загострила проблему сутності людини, не розв'язавши якої людство не зможе реально змоделювати антропогенне XXI століття. Освіта довгий час була “безлюдним простіром”. На людяність освітнього закладу як мікросистеми єдиного простору вказував свого часу відомий педагог В. Сухомлинський. Він писав: “Олюднення знань, одухотвореність викладання шляхетними, піднесеними почуттями – це проблема номер один у вихованні. Світ вступає у вік людини – ось що головне” [6, с. 37].

Дослідники стверджують, що в наш час необхідно вивчати педагогічні явища тільки на основі загального принципу антропоцентризму, здатного впливати на розв'язання проблеми гуманізації педагогічної практики. Пропонуються такі аксіологічні принципи розвитку педагогіки: рівність філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей за умови збереження різноманіття їх культурних та етнічних особливостей; рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання наукової спадщини, можливості духовного відкриття в наш час і в майбутньому, діалог між традиціоналістами і новаторами, який сприяє взаємозбагаченню; екзистенціональна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про цінності.

Висновки. Педагогічна антропологія синтезує знання про людину з багатьох наук, надаючи їм педагогічної інтерпретації. Вона розглядає такі проблеми: людинознавство взагалі і педагогіка особистості; виховання людини суспільством і суспільства людиною; виховання особистості особистістю.

Педагогічна антропологія своїм корінням сягає в історію педагогічної думки. Але її актуалізація стає можливою лише на основі інтеграційних і гуманістичних наукознавцях тенденцій у сучасній науці. Педагогічну антропологію називають методологічною рефлексією “виховних реальностей” в культурному, історичному, соціологічному, психологічному, мистецтвознавчому просторах людства. Розгляд освітніх проблем через призму антропології освіти є надзвичайно актуальним завданням сучасних дослідників, це завдання стає ще більш актуальним тому, що сучасна людина вирушила у нове інформаційне середовище, в новий інформаційний простір.

Резюме

У науково-методичній літературі не знайшли відображення проблеми функціонування національних освітніх закладів з позиції педагогічної антропології. Розроблено умови комплексного моделювання з урахуванням антропологічних факторів в умовах існування національних освітніх закладів.

Резюме

В научно-методической литературе не нашли отображения проблемы функционирования национальных образовательных учреждений с позиции педагогической антропологии. Разработаны условия комплексного моделирования с учетом антропологических факторов в условиях существования национальных образовательных учреждений.

Summary

In the scientific and methodical literature the displays of a problem of functioning of national educational establishments from an item pedagogical anthropology have not found. The conditions of complex modeling with allowance for anthropological factors in conditions of existence of national educational establishments are developed.

Література

1. Филиппов Ю. В. Социализация этноса. – Н. Новгород, 1997. – 122 с.

2. Этническая психология. – М., 1994. – 368 с.
3. Окса М. М. Проблеми та тенденції вивчення загальнопедагогічних дисциплін в Україні 30-х – 80-х років. – Мелітополь, 2004. – 208 с.
4. Окса М. М. Зміст педагогічної освіти: гендерний аспект // Інтелект. – 2001. – №8/93. – Жовтень.
5. Власова Т. Нужна ли «педагогическая антропология» // Высшее образование в России. – 2001. – №4. – С. 93.
6. Сухомлинский В. А. Письма к сыну. – М., 1987. – 137 с.

Подано до редакції 05.04.2004

УДК 681. 3:658. 56

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАННЯ

Атанов Геннадій Олексійович
доктор фізико-математичних наук, професор
Донецький відкритий університет

Постановка проблеми. Можна виділити два принципово різних підходи до навчання. Один з них – підхід традиційної педагогіки. Метою і сенсом навчання тут є придбання деякої системи знань, *вивчення* певного навчального матеріалу. Б. Ц. Бадмаєвим цей підхід названий «*знанньовим*», і, за його оцінкою, навчання в Росії, а значить, і в Україні, є таким на 85% [4]. По суті, «*знанньовий*» підхід ототожнює дієслова «знати» і «пам'ятати», і якщо навіть мова йде про розв'язання задач, то, як правило, все зводиться до запам'ятовування ходу розв'язання. Механізмом „знаньового" навчання є проробка навчального матеріалу.

Інший підхід – психологічний – передбачає, що людина в процесі навчання повинна не вивчити щось, а *навчитися* чомусь, тобто навчитися здійснювати діяльність. У процесі навчання людина повинна придбати *особистий досвід*, який багато в чому є відображенням суспільно виробленого досвіду, досвіду старших поколінь в певній області людської практики. Це *діяльнісний* підхід. На перший план тут виходить справа, а знання відіграють другорядну роль як засіб виконання цієї справи і засіб навчання. Думаю, всім зрозуміло, що саме діяльнісний підхід забезпечує прогрес людства, саме він затребуваний у суспільстві, що живе або хоче жити за принципами ринкових відносин.

Діяльнісний підхід в навчанні виник більш п'ятдесяти років тому (П. Я. Гальперін), але зараз його ідеї практично забуті. Домінуюча роль педагогіки в освіті і державна підтримка її визначили фактичну перемогу в нашій освіті, в тому числі і у вищій школі, «знанньового» підходу. На державному рівні ставиться питання про модернізацію освіти, але задача цієї модернізації покладається все на ту ж традиційну педагогіку, яка і привела освіту до стану, що вимагає модернізації. Але якщо ми дійсно хочемо будувати ринкові відносини, то шлях у нас один – впроваджувати в навчання діяльнісний підхід. У цьому і повинен полягати сенс модернізації освіти.

Для реалізації діяльностного підходу в своїй практиці викладачеві треба прийняти сформульовані нижче методологічні положення [2; 3].

Передусім, треба визнати, що навчання — це *передача досвіду* суспільно-історичної практики, досвіду попередніх поколінь, але не передача знань. Також треба визнати, що:

— при проектуванні і організації навчання *первинними* є задана характером майбутньої спеціальності діяльність і дія, що становить цю діяльність, але не знання;

— кінцевою метою навчання є *формування способу дій*, що забезпечують здійснення майбутньої професійної діяльності, але не запам'ятовування знань;

— зміст навчання складає задана характером майбутньої спеціальності *система дій* і тільки ті знання, які забезпечують виконання всіх цих дій, але не якась задана система знань;

— знання не є самодостатніми, вони є лише *засобом* виконання дій і навчання ним, але не його метою, знання відіграють службову роль, пояснюючи і готуючи практичні дії;

— у процесі навчання ті, кого навчають, повинні здійснювати *навчальну діяльність*, яка моделює майбутню професійну діяльність, а не просто накопичувати знання;

— механізмом здійснення навчальної діяльності є розв'язання *задач*, а не проробка навчального матеріалу, і якщо студент не розв'язує навчальні задачі, то це означає, що його навчальна діяльність не організована;

— в сучасному розумінні знати — значить за допомогою знань *здійснювати певну діяльність*, а не просто пам'ятати певні знання;

— засвоювати знання можна, тільки використовуючи їх, *оперуючи* ними, а не просто запам'ятовуючи їх;

— навчання це *сукупність* двох взаємопов'язаних, але самостійних діяльностей, — діяльності того, хто навчає, і діяльності того, кого навчають, або навчальної діяльності, а не «цілеспрямований педагогічний процес»;

— діяльність викладача полягає в *проектуванні* навчальної діяльності, *організації* навчальної діяльності і *управлінні* навчальною діяльністю, а не в «передачі» знань.

Розуміння викладених вище принципів викладачам зі стажем буде достатнім для початку науково обґрунтованої модернізації свого процесу навчання. При цьому, звичайно, мова йде не про його революційну ломку, а про переусвідомлення свого підходу до навчання, про перегляд і ревізію засобів і технологій навчання, що використовуються, їх корекцію. При цьому треба розуміти, що ніякі технології навчання не стануть «новими» і «інноваційними», якщо їх будуть впроваджувати викладачі, що проповідують «знанньове» навчання. Молодим же людям, що освоять ці принципи і будуть спиратися на них, надалі не доведеться переучуватися.

Мета статті. У статті педагогічній парадигмі «знанньового» навчання протипоставлена психологічна парадигма діяльнісного навчання, центральним принципом якої є моделювання в процесі навчання майбутньої професійної діяльності. Сформульовані методологічні принципи діяльнісного навчання. Описаний підхід до проектування цілей навчання як в масштабах всього внз, так і в рамках окремого курсу. Даний похід до моделювання навчального курсу, що полягає в побудові тематичної, функціональної, семантичної, процедурної і операційної моделей учня.

Діяльність викладача

У діяльності викладача можна виділити три центральних аспекти:

— проектування навчальної діяльності;

— організація і забезпечення навчальної діяльності;

— управління навчальною діяльністю.

Проектування навчальної діяльності передбачає проектування її цілей, змісту, технологій навчання, за допомогою яких засвоюється зміст, системи контролю, що дозволяє здійснювати управління цією діяльністю. Цю роботу необхідно починати не з визначення того, що майбутній фахівець повинен знати, а з аналізу діяльності

майбутніх фахівців. Спочатку треба зрозуміти, що фахівець повинен буде робити. Причому не в загальних формулюваннях, як це прийнято зараз, а в деталях, на рівні дій. Такий аналіз діяльності називають *технологічним* [5]. Без нього неможливе дослідження трудової і навчальної діяльності, успіх в яких визначається обліком і розумінням у необхідних дій і операцій, що становлять цю діяльність. Внаслідок технологічного аналізу осягається об'єктивна логіка досягнення проміжних і кінцевих цілей діяльності.

Цілі навчання і контроль їх досягнення

Існуюча практика визначення цілей навчання полягає в тому, що ці цілі (назвемо їх конкретними) визначаються локально, за допомогою їх здійснюється локальна оцінка підготовки з певного курсу. Більшість процедур оцінювання виконується однією людиною, фахівцем з однієї предметної області. На початкових етапах навчання студенти націлюються на зміст з окремих навчальних предметів, а питання, пов'язані з системним формуванням фахівця в цілому, з міжпредметними, міжкафедральными зв'язками йдуть на другий план.

Описане вище не дозволяє забезпечити керованого досягнення кінцевих цілей навчання як щодо спеціальності в цілому, так і на окремих його етапах. І так буде доти, поки центральною фігурою при проектуванні і реалізації систем контролю буде окремий викладач, що ставить в основі свої вузькі професійні інтереси. При цьому локальні цілі на своєму етапі навчання такий викладач ставить на рівень кінцевих цілей, защемляючи таким чином загальносистемні цілі вищої школи. Наприклад, однією з особливостей при читанні загальних і фундаментальних курсів є бажання викладачів дати їх у всій повноті, у максимальному обсязі. При цьому, наприклад, фізики ставлять перед собою вдання формування у студентів фізичного мислення, математики — математичного і т. д. І можна тільки дивуватися, з якою завзятістю математики прагнуть формувати математичне мислення, наприклад, у економістів, хоча зрозуміло, що у економістів, перш за все, повинне бути розвиненим економічне мислення. А математики повинні так викладати математику, щоб сприяти розвитку саме економічного мислення. Це, певна річ, набагато складніше, ніж просто викладати звичне.

Усунення вказаних вище недоліків може бути здійснене шляхом побудови системи контролю на основі системи цілей навчання для всього ВНЗ [1]. При цьому треба розуміти, що оскільки дії на практиці реалізовуються за допомогою умінь, то *цілями навчання є саме уміння, а не знання.*

Така система цілей має включати кінцеві цілі навчання за спеціальністю, міжкафедральні і кафедральні цілі. Наявність системи цілей дозволяє перейти від локального контролю до контролю з системних позицій. Для того щоб локальний контроль став елементом системи, повинен змінитися підхід до визначення цілей. «Локальний» викладач не повинен сам формулювати свої цілі, тобто працювати на себе. Всі навчальні дисципліни відіграють службову роль. Вони потрібні не самі по собі, а остільки, оскільки в своїй частині забезпечують підготовку фахівця. Викладачі, особливо загальних курсів, не можуть (та і не хочуть) оцінювати міжкафедральні і кінцеві цілі з точки зору майбутньої професійної діяльності студентів з тим, щоб визначити завдання свого курсу щодо досягнення цих цілей. Тому цілі йому повинні бути надані «зверху» споживачами його «продукції» (колегами зі спеціалізуючих кафедр, роботодавцями) у вигляді деякого «технічного завдання», в якому задаються загальні цілі.

У загальній цілі даються лише спільні риси дії (діяльності) і її змісту, або предмету. Прикладами загальних цілей можуть служити такі уміння: вимірювати

величини (взагалі), створювати вироби (взагалі), оцінювати розвиток (будь-який), виділяти особливості (будь-які). Але все це умовлюється в загальному контексті і, в принципі, не конкретизується. Місія загальної цілі полягає в тому, що на її основі формулюються конкретні цілі.

Таким чином, цілі навчання для конкретної дисципліни задаються характером майбутньої професійної діяльності, тобто цілями більш високого порядку. Необхідність досягнення цих цілей визначає зовнішню компоненту змісту курсу. Цей зміст засвоюється за допомогою певних засобів, які самі повинні бути заздалегідь засвоєні. Отже, спочатку вони відіграють роль цілей. Це задає внутрішню компоненту змісту курсу. Для визначення її необхідно виділити проміжні цілі і представити динаміку переходу цих цілей в засоби, тобто виконати динамічне структурування навчальної діяльності із засвоєння необхідного змісту.

На відміну від загальної цілі, конкретна ціль виконує оперативну, виконавчу функцію. Викладачі у вигляді технічного завдання отримують від замовників, тобто споживачів їх продукції, загальну ціль, конкретизують її, створюючи на її основі конкретні цілі за своїм предметом. Наприклад, інженер-конструктор, звичайно, повинен уміти проектувати. Але це загальний контекст, можна сказати, що інженер-конструктор взагалі повинен уміти проектувати взагалі. Зрозуміло, що це торкається і металурга, і верстатобудівника та інших, тобто конструктора будь-якої спеціальності. Але для конструкторів конкретних спеціальностей ця загальна мета дає цілий спектр конкретних цілей. Наприклад, для верстатобудівника вона може бути конкретизована як «уміти проектувати токарні верстати», «уміти проектувати фрезерні верстати», «уміти проектувати шліфувальні верстати» і тощо. Всі ці цілі — це складові уміння, що мають складну структуру по горизонталі, і їх склад породжує конкретні цілі [2; 3].

Моделювання учня

У термінології, що склалася, робота з визначення цілей і змісту навчання, розроблення систем контролю як щодо окремого предмета, так і ВНЗ у цілому відноситься до *моделювання* того, кого навчають (наприклад, моделювання студента, в широкому значенні – учня). У самому широкому значенні під моделлю учня розуміють знання про нього, які використовуються для організації процесу навчання. Це сукупність точно поданих фактів про учня, які описують різні боки його стану: знання, уміння, професійні якості, його характеристики як особистості та інше [2; 3].

Модель учня є одним з центральних понять сучасної дидактики. Воно виникло в комп'ютерних технологіях навчання (у штучному інтелекті в навчанні) і було викликане необхідністю формалізувати уявлення про учня. Звичайно, такі уявлення почали вироблятися задовго до появи комп'ютерів, разом з появою самих учнів. Певна формалізація цих уявлень почалася разом з дидактикою. Але саме комп'ютерні технології навчання дали новий імпульс розвитку цих уявлень, перетворили їх в об'єкт глибоких досліджень, переклали на якісно новий рівень.

Існують три точки зору, на основі яких можна розглядати моделювання учня, або наші знання про нього. По-перше, це знання про те, яким учень є в даний момент; по-друге, це знання про те, яким ми хочемо його бачити на певному етапі навчання; і, нарешті, це знання про те, яким ми можемо побачити його під час навчання.

Знання про те, яким учень є, встановлюються шляхом аналізу його поведінки в процесі навчання, і їх називають *поведінковою* моделлю. Вона змінюється разом із зміною учня, тому її також називають *динамічною*, або *поточною*, моделлю.

Динамічна модель будується в процесі контролю результатів навчальної діяльності на поточний момент. Механізмом побудови цієї моделі є діагностика.

Знання про те, яким ми хочемо бачити учня внаслідок навчання, тобто вимоги до його кінцевого стану як щодо окремих предметів, так і в цілому як до фахівця, називають *нормативною* моделлю. Нормативну модель учня щодо фахівця прийнято називати *моделлю фахівця*. Нормативна модель щодо окремого предмета отримала назву *предметної моделі учня*.

Кінцевою метою навчання є досягнення такого стану, коли поточна модель учня при випуску збігається з нормативною моделлю, або моделлю фахівця. Розуміло, що первинною є нормативна модель, а поточна модель повторна, оскільки вона має сенс тільки в тому випадку, якщо побудована в термінах нормативної моделі. Це означає, що спочатку необхідно побудувати бажаний образ учня, а потім вже визначати відповідність цьому образу реального учня.

Третя точка зору засновується на тому, що під час навчальної діяльності учні можуть помилятися. Досвідчені викладачі знають, як важливо мати уявлення не тільки про те, що учні знають і що уміють, але й про те, як учні помиляються і, головне, як можуть помилятися. Зараз помилки учнів перетворилися на предмет серйозних досліджень, і багато в чому це пов'язано з розробленням інтелектуальних навчаючих систем [3].

Робота викладача з визначення можливих помилок учнів надзвичайно корисна з дидактичної точки зору (на помилках вчаться!); сукупність цих помилок складає специфічну модель учня, яку називають *моделлю помилок*. Модель помилок проектується заздалегідь, і в цьому сенсі вона подібна нормативній моделі. Але для окремого учня вона має імовірнісний характер, адже він може як помилитися передбаченим при проектуванні образом, так і не помилитися. Фактичні ж помилки фіксуються у поточній моделі учня.

Предметна модель учня

Предметна модель учня визначає змістовий бік, зміст навчання певному предмету. Саме розроблення предметної моделі і може стати початком роботи викладача з упровадженню діяльнісного підходу.

Відповідно до загальноприйнятої в інженерії знань класифікації, предметні знання поділяються на декларативні і процедурні. Перші є твердженнями (фактами) про властивості об'єктів предметної області і про відносини між ними. Декларативні знання визначають змістовну, або семантичну, частину предметних знань і породжують *семантичну* предметну модель учня. Процедурні знання описують порядок і характер перетворення об'єктів. До них належать правила, методики, алгоритми, рецепти, інструкції, стратегії прийняття рішень. Ці знання складають *процедурну* предметну модель учня [3].

У інженерії знань уміння трактуються як поведінкові, або операційні знання. Механізмом формування умінь є оперування знаннями (як декларативними, так і процедурними), що виявляється в поведінці людини. Таким чином, предметна модель учня включає в себе уміння, які повинні бути сформовані в процесі навчання. Як ми пам’ятаємо, саме уміння є цілями навчання. Перелік цих умінь складає *операційну* предметну модель учня.

Однією з суттєвих властивостей знань є їх здатність структуруватися. Дуже важливо, особливо для навчального матеріалу, встановити його структуру, бо засвоїти певну порцію знань — значить не тільки уміти виконувати за їх допомогою певні дії, але і встановити їх місце в структурі навчального матеріалу. Вивчення структури навчального матеріалу є самостійним предметом виключно важливого і

глибокого дослідження. Предметна ж модель повинна дати більш-менш укрупнене уявлення, про що знання. Це звичайно робиться переліком тем, тематично. Перелік тем, підметів вивченню, називають *тематичною* предметною моделлю учня.

З точки зору дидактики дуже важливо визначити, яку роль відіграють ті або інші знання, які функції вони виконують, тобто здійснити функціональне структурування. Це можна зробити, склавши перелік функціональних рубрик і таким чином визначивши функціональні знання. При цьому серед них можуть бути знання, що виконують як не перетворюючі функції (декларативні знання, наприклад, визначення, наслідки, висновки), так і перетворюючі (процедурні знання, наприклад, методики, алгоритми). Разом вони складають *функціональну* предметну модель учня.

Семантична предметна модель учня

Тим, хто зацікавився, надам пораду: починайте з семантичної моделі. Досвід показує, що викладач, який побудував семантичну модель, дивиться на свій предмет іншими очима.

Семантичні знання – це декларативний компонент предметних знань, оскільки процедурні знання реалізовуються в уміннях (операційних знаннях). Таким чином, для того щоб на основі підручника побудувати деяку формалізовану семантичну (змістовну) предметну модель, необхідно з нього виділити факти і певним чином їх згрупувати.

Найпростіший за складом факт, що має предметний сенс, отримав назву семантичний факт [2; 3]. Семантичний факт — це завжди закінчена і єдина думка, яка передається одним реченням, або висловлюванням. По суті справи, семантичні факти відіграють роль одиниць знань предметної області, бо більш дрібні порції цих знань предметного значення не мають. Предметом семантичних фактів є поняття, явища, процеси, закони, теореми, висновки, причини, слідства, властивості, ознаки, моделі і таке інше.

Нижче наведений фрагмент семантичного конспекту з вікової психології.

7. 7. Громадсько-виробленим досвідом називають систему уявлень про норми та цінності життя людини, його поведінку та відношення до інших людей та до себе.

7. 8. Соціалізацією називають процес освоєння людиною громадсько-виробленого досвіду.

7. 9. Розвиток особистості дитини відбувається в процесі соціалізації.

Повний набір семантичних фактів, розташованих в порядку вивчення матеріалу, і є семантичною предметною моделлю учня. Він отримав назву семантичного конспекту. Таким чином, семантичний конспект — це набір лаконічно поданих думок предметної області. Він визначає розвиток навчального предмета. Виданий окремо, семантичний конспект є тонкою брошурою, тому що в ній немає викладень, доказів, пояснень і тощо, проте, вона містить усі положення курсу, що вивчається.

Навіть просте запам'ятовування змісту конспекту студентами може дати забагато. Фактично це означає, що вони мають в своєму розпорядженні весь необхідний набір предметних думок (семантичних фактів), які повинні використовуватися при засвоєнні подальшого матеріалу як засіб реалізації навчальної діяльності. Це *опорні* думки, що дозволяють рухатися уперед. На подальших лекціях необхідно відразу ж оперувати ними, використовувати їх спільно зі студентами у міркуваннях. Таким чином семантичні факти придбавають активну форму; при цьому студенти на лекціях стають активними суб'єктами

навчальної діяльності, а не просто реєстраторами навчальної інформації.

Великі потенційні можливості семантичний конспект має як засіб організації орієнтовної основи діяльності, особливо при розв'язанні задач. Звичайно під час розв'язання задач більша увага приділяється виконавчій частині діяльності, а орієнтовна частина не є предметом спеціальної організації [3]. Тим самим учнів практично натаскують, а не вчать. Орієнтування, передусім, означає урахування умов. Треба зрозуміти, про які об'єкти йде мова в задачі, що вони означають, які їх властивості, які зв'язки між ними, які причини і правила взаємодії цих об'єктів, адже все це міститься в семантичному конспекті! Необхідно просто указати номери висловлювання, що визначає знання, за допомогою яких розв'язується задача, і учень буде мати усі знання, необхідні для розв'язання цієї задачі. Ці висловлювання складають *схему орієнтовної основи діяльності.*

У Донецькому інституті соціальної освіти нами розпочата робота під назвою «Здобування знань з тексту як вид навчальної діяльності». Як відомо, в гуманітарних науках основним видом навчальної діяльності є конспектування текстів. При цьому часто-густо існуюча практика є такою, що текст переписується дослівно або повністю, або фрагментами. Роботи над текстом, як правило, не буває, та цього і не вимагають. Частіше у студентів питають, що вони запам'ятали, а не що вони зрозуміли або яких висновків дішди.

Як спиймають студенти текст, «це науці не відоме». Для того щоб це з'ясувати, ми поставили експеримент. Головний висновок з нього полягає в тому, що *студенти в загальній масі не зрозуміли текст з підручника!* А це означає, що їх цьому треба спеціально вчити. Наш досвід показує, що кращим засобом навчання розумінню тексту є самостійне складання студентами семантичних конспектів.

Звичайно розуміння навчального матеріалу перевіряють, ставлячи учням питання. І часто розуміння приходить не під час роботи з цим матеріалом, а в процесі обдумування заданих викладачем питань і підготовки відповідей на них. По суті, поки не поставлене запитання, більш-менш повного розуміння немає, існує тільки потенція розуміння. Як писав С. Л. Рубінштейн «Виникнення питань — перша ознака роботи думки і розуміння, що народжується» [6, с. 352].

Висновки. Таким чином, робота зі складання семантичного конспекту змушує учнів і ставити питання самим собі, і відповідати на них. Тим самим учні і виробляють уміння здобувати знання з тексту, розуміти його.

На думку викладачів, що в своїй практиці застосовують семантичний конспект, а також студентів, він виявився ефективним засобом у самостійній роботі студентів, при підготовці до практичних і лабораторних занять, при розв'язанні задач. При цьому «виживаємість» знань істотно зростає. Студенти відмічають особливу цінність конспекту при підготовці до екзаменів, коли через велику кількість інформації існує небезпека не виділити і не засвоїти головне. Регулярно звертаючись до семантичного конспекту протягом семестру, студент до сесії пам'ятає всі думки, що становлять сутність курсу, у нього готовий його каркас, і він швидко наповнює його іншими необхідними знаннями.

Докладний виклад багатьох порушених в доповіді питань з великою кількістю прикладів даний в книгах [2; 3]. Ці книги розміщені на Інтернет-сайті www. dise. donbass. com, рубрика „Публікації".

Резюме

У доповіді педагогічній парадигмі «знаннєвого» навчання протипоставлена психологічна парадигма діяльнісного навчання, центральним принципом якої є моделювання в процесі навчання майбутньої професійної діяльності.

Сформульовані методологічні принципи діяльнісного навчання. Описаний підхід до проектування цілей навчання як в масштабах всього вузу, так і в рамках окремого курсу. Даний похід до моделювання навчального курсу, що полягає в побудові тематичної, функціональної, семантичної, процедурної і операційної моделей учня.

Резюме

В докладе педагогической парадигме «знаниевого» обучения противопоставлена психологическая парадигма деятельностного обучения, центральным принципом которой является моделирование в процессе обучения будущей профессиональной деятельности. Сформулированы методологические принципы деятельностного обучения. Описан подход к проектированию целей обучения как в масштабах всего вуза, так и в рамках отдельного курса. Дан поход к моделированию учебного курса, заключающийся в построении тематической, функциональной, семантической, процедурной и операционной моделей обучаемого.

Summary

In the paper, the pedagogical paradigm of "knowledge" teaching is opposed to the psychological one of the activities teaching, the central principle of which is modeling the future professional activities while teaching. The methodological principles of the activities teaching are formulated. The approach to designing the goals of teaching both in scales of the Institute in whole and within the framework of a separate subject is described. The technique of modeling of an educational domain consisting in construction of the thematic, functional, semantic, procedural, and operational student models are given.

Література

1. Алексейчук И. С. Особенности создания систем контроля в высшей школе // Современные проблемы дидактики высшей школы: Сб. избр. тр. Междунар. конф. — Донецк: Изд-во ДонГУ, 1997. — С. 121-130.

2. Атанов Г. А. Возрождение дидактики — залог развития высшей школы. — Донецк: Изд-во ДОУ, 2003.

3. Атанов Г. А., Пустынникова И. Н. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы. — Донецк: Изд-во ДОУ, 2002.

4. Бадмаев Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения. — М.: Владос, 1998.

5. Иванников В. А. Подходы к анализу деятельности // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. — М.: Смысл, 1999.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М.: Педагогика, 1946.

Подано до редакції 17. 05. 2004

УДК: 159. 923 - 371. 39

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ФАКУЛЬТЕТА КРЫМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА

Шувалова Ирина Николаевна
доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Украины
Бруннер Евгений Юрьевич
кандидат биологических наук
Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Лица с ограниченными физическими возможностями как социальная категория, нуждаются в социальной защите, помощи, поддержке в большей степени, чем здоровые. Очевидно, что большинству инвалидов необходима

такая помощь, которая могла бы их стимулировать и активизировать. Известно, что для полноценной, активной жизни необходимо вовлечение лиц с ограниченными физическими возможностями в общественно-полезную деятельность, развитие и поддержание связей со здоровым окружением, государственными учреждениями различного профиля, общественными организациями и управленческими структурами. По существу, речь идет о социальной интеграции инвалидов, которая и является конечной целью реабилитации.

При осуществлении социальной реабилитации инвалидов важную роль приобретает морально-психологическая поддержка. Крах жизненных планов, разлад в семье, лишение любимой работы, разрыв привычных связей, ухудшение материального положения — вот далеко не полный перечень проблем, которые могут дезадаптировать инвалида, вызвать у него депрессивную реакцию и явиться фактором, осложняющим, собственно, весь процесс реабилитации. В связи с этим основное направление работы с данным контингентом состоит в соучастии, в проникновении в сущность психогенной ситуации инвалида и в попытке устранить или хотя бы смягчить воздействие ее на психологическое состояние инвалида. Таким образом, реабилитация инвалидов носит многоаспектный характер.

Одной из форм социальной реабилитации людей с ограниченными физическими возможностями является получение ими специального технического и высшего образования. При этом следует отметить, что при обучении студентов, имеющих ограниченные физические возможности, преподавателям необходимо учитывать не только специфику работы с данным контингентом, но и знать особенности их психоэмоционального состояния, возможные стрессогенные факторы, стили и способы общения и воздействия на них, а также способы и методы проведения психокоррекционных мероприятий.

Психологические факторы влияют на эффективность реабилитации, при этом задействуются и поведенческие механизмы. Психологические особенности и отношение больных к рекомендациям являются независимыми факторами, позволяющими прогнозировать регулярность выполнения рекомендаций и их эффективность [13]. Оказалось также, что недостаточная эффективность мероприятий, направленных на борьбу с болью, была обусловлена попытками больных избежать физической активности, которая прямо пропорционально коррелировала с выраженностью фобических расстройств, особенно со страхом боли [12]. Считается, что страх боли приводит к развитию так называемого синдрома постоянного ожидания боли и «катастрофизации боли», сопровождаемого формированием негативного прогноза заболевания, неверием в успех реабилитации и позволяет предсказать меньшую эффективность последней [11].

В некоторых работах убедительно показано, что анализ данных психологического тестирования позволяет прогнозировать эффективность реабилитационных мероприятий. Так, по данным психологического тестирования, повышение значений по *1*-й и *3*-й шкалам MMPI, отражающим уровень невротизации и ипохондрической настроенности позволяет. прогнозировать недостаточную эффективность реабилитационных мероприятий; у больных же с нормальными значениями по этим шкалам до начала реабилитации последняя была эффективной. По данным длительного наблюдения (в течение 1, 5 лет) выявлено, что болевой синдром, ограничения физической активности и нарушения трудоспособности сохранялись у больных с повышенными до реабилитации значениями по *1, 2, 3* и *7*-й шкалам MMPI, отражающим высокий уровень невротизации, тревоги, ипохондрической настроенности, депрессивных расстройств [15].

Поскольку в целом ряде работ показана зависимость болевого синдрома от психологического статуса больных, подчеркивается необходимость не только психологического обследования этих больных до начала реабилитации, но и при показаниях включение психокоррекционных мероприятий в восстановительные программы [14].

В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение инвалидов в учебном заведении является актуальным на сегодняшний день. Это одна из важных функций участия преподавателя, педагога-реабилитолога и социального работника в реабилитации этой категории лиц.

Предметом исследования являются психофизиологические особенности лиц с ограниченными физическими возможностями. Объектом нашего исследования явились психофизиологические особенности студентов специализированного факультета, поступивших на первый курс КГГИ.

Основной задачей нашего исследования, описанного в данной статье, стало выявление психофизиологических особенностей студентов с ограниченными физическими возможностями, поступивших на первый курс КГГИ.

Данные, полученные в настоящем исследовании, могут быть использованы на практических занятиях по психологии и психотерапии со студентами-педагогами, реабилитологами и социальными педагогами, а также в ходе психокоррекционных мероприятий с учащимися, имеющими ограниченные физические возможности.

Учитывая выше сказанное, **целью нашей статьи** стало освещение результатов проведенного пилотажного исследования, направленного на изучение профиля MMPI лиц с ограниченными физическими возможностями, обучающихся на первом курсе КГГИ, и определение ведущих тенденций в работе с указанным контингентом.

В работе представлены данные исследования особенностей личности 17 студентов (8 мужчин, 9 женщин), обучающихся на спецфакультете КГГИ, в возрасте 17–34 лет. Оценку реализовывали по показателям теста MMPI (СМИЛ, адаптированный Л. Н. Собчик) по 13 основным и 118 дополнительным шкалам [9; 10] и по шкале «Адаптивность», условно обозначенной нами как «Adp», — полученной В. А. Дюком [8]. Данная методика представляет собой один из самых мощнейших инструментов исследований особенностей личности, который позволяет осуществить отбор лиц по определенным психологическим и психофизиологическим критериям [2-7; 9; 10].

Исследование проводили на базе Крымского государственного гуманитарного института в сессионный период. Для всех студентов независимо от национальности родным языком являлся русский. Групповое обследование студентов проводили по стандартной бланковой методике СМИЛ [10] в учебных аудиториях перед началом занятий. Данные тестирования заносили в компьютерную базу данных и обрабатывали с использованием написанной нами компьютерной программы. Следует отметить, что предложенный нами компьютерный вариант теста СМИЛ уже прошел четырехлетний период апробации, в течение которого экспертами являлись не только специалисты-психологи, психиатры, медики и наркологи [3–7], но и сами испытуемые. В ходе исследования вычисляли такие показатели как индекс Мила, β-критерий, индекс психотерапевтической резистентности и индекс тревожности Уэлша.

Антропометрические и физиологические показатели определяли общепринятыми методами [1]. Был использован комплексный подход, который включал общее комплексное обследование с оценкой и изучением показателей физического разви-

тия, гемодинамики, уровня функционирования, вегетативного статуса.

Все протестированные получили достоверные результаты, которые мы и будем рассматривать в нашей работе.

Таблица 1

Показатели Т-баллов шкал основного профиля студентов специализированного факультета (n=17).

Исследуемые показатели		Среднее±ошибка средней
L	Ложь	52,76±8,26
F	Достоверность	53,79±8,63
K	Коррекция	45,57±8,42
1	Сверхконтроль	54,35±13,34
2	Пессимистичность	64,12±11,16
3	Эмоциональная лабильность	56,39±10,31
4	Импульсивность	65,23±18,39
5	Женственность	48,34±20,39
6	Ригидность	62,40±11,74
7	Тревожность	51,01±19,91
8	Индивидуалистичность	67,77±22,61
9	Оптимистичность	63,76±12,22
0	Интроверсия	56,47±8,36

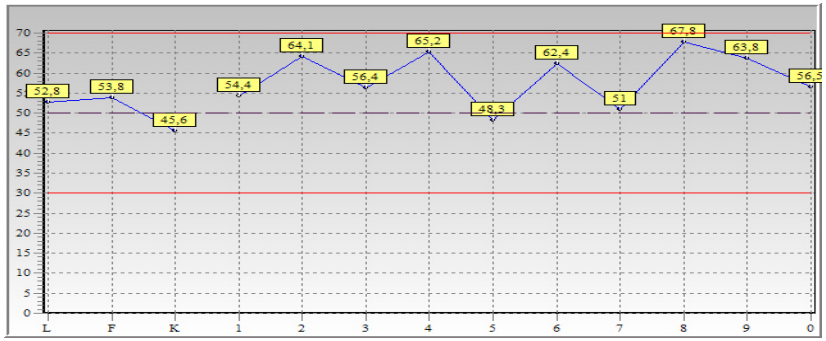


Рис. 1. Усредненный профиль СМИЛ студентов специализированного факультета (n=17). Обозначения: по оси ординат — значения Т-баллов; по оси абсцисс — шкалы по Л. Н. Собчик [9; 10].

Как видно из представленных данных (табл. 1, рис. 1), наибольшие значения Т-баллов шкал основного профиля у всей выборки студентов выявлены по шкалам *4* и *8* (65,23±18,39 и 67,77±22,61 соответственно). Такого типа профиль можно отнести к нормативному, с ведущими характерологическими чертами, присущими этим шкалам. В целом, полученные нами данные не противоречат данным, полученным Л. Н. Собчик [10].

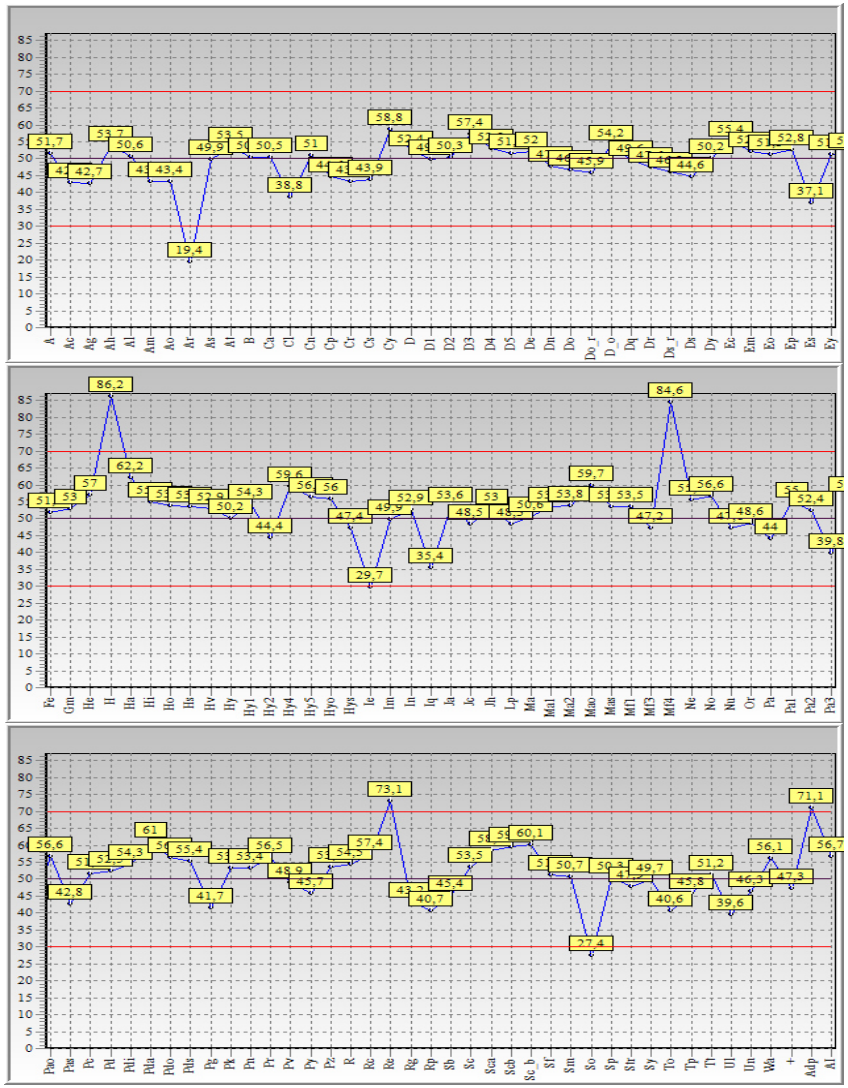


Рис. 2. Усредненный профиль СМИЛ по дополнительным шкалам студентов специализированного факультета (n=17). Обозначения те же, что и на рис. 1

Анализ показателей Т-баллов дополнительных шкал (рис. 2) показал, что наибольшие значения (выше 60 Т-баллов) имеют шкалы *H* (предипохондрическое состояние – 86,2±35,0), *Mf4* (женственность интересов – 84,6±14,7), *Re* (социальная ответственность – 73,1±10,6), *Adp* (адаптивность – 71,2±12,9), *Ha* (предрасположен-

ность к головным болям – 62,2±11,9), *Pda* (проблема авторитарности – 61,0±11,5*), Sc_b* (причудливость сенсорного восприятия– 60,1±10,3*),* низкие показатели (ниже 30 Т-баллов) – *Ie* (интеллектуальная эффективность – 29,7±12,7*), So* (социальная желательность – 27,4±9,8*), Ar* (реакция тревоги – 19,5±8,3).

Полученные данные позволяют нам сделать следующие предварительные выводы о «средненормативном» психологическом портрете студентов специализированного факультета.

УСТАНОВКА ИСПЫТУЕМЫХ НА ПРОЦЕДУРУ ТЕСТИРОВАНИЯ: в пределах нормы, при этом у большинства испытуемых наблюдалась установка к подчеркиванию имеющихся проблем, к драматизации своих трудностей, аггравации (ухудшению, отягощению) своего состояния.

РЕАКЦИЯ НА ПРОЦЕДУРУ ТЕСТИРОВАНИЯ: защитная: тенденция избегать откровенных ответов с целью подчеркивания положительных, социально одобряемых личностных черт.

ОБЩЕЕ ОПИСАНИЕ ПРОФИЛЯ: средние значения критерия Мила (3 показателя из 5), что, возможно, связано с определенным психотическим состоянием большинства испытуемых во время тестирования. Невротический вариант профиля. Все шкалы основного профиля находятся в пределах нормативного разброса. Явных патологических изменений в профиле не выявлено.

ТИП РЕАГИРОВАНИЯ: стенический.

ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ: активная, обособленно-созерцательная.

СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ: избирательность в контактах, субъективизм в оценке людей и явлений. Ярко выраженная индивидуалистичность, вследствие которой практически невозможно прогнозировать высказывания и поступки большинства испытуемых, сравнивая их с привычными стереотипами.

ОТНОШЕНИЕ К ДРУГИМ ЛЮДЯМ, МАНЕРА ПОВЕДЕНИЯ, ПОЛОЖЕНИЕ В ОБЩЕСТВЕ: высокая социальная ответственность - ответственность в отношении своих общественных обязанностей.

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ И АССОЦИАТИВНОГО ПРОЦЕССА: аналитический тип мышления, склонность к раздумьям доминирует над чувствами и действиями. Склонность к абстракции. В процессе мышления больше опираются на свои суждения, чем на чувства и, в то же время, оторваны от реальности окружающего мира (рационально-ирреалистический тип мышления).

СИСТЕМНЫЙ ТИП ВОСПРИЯТИЯ: преобладает абстрактно-аналитический стиль, проявляющийся в способности воссоздавать целостный образ на основе минимума информации с обращением особого внимания на субъективно-значимые аспекты, больше связанные с миром собственных фантазий, чем с реальностью.

ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ И ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ: спокойное, отсутствие сознательного стремления скрыть болезнь или ее симптомы, адекватная реакция на существующие соматические заболевания, а также отсутствие ипохондричности и мнительности по отношению к здоровью.

СТРЕСС. ВОЗМОЖНАЯ РЕАКЦИЯ НА СТРЕСС: ситуация, воспринимаемая окружающими как стрессовая, расценивается иначе в силу своеобразия иерархии ценностей и может вызывать у части испытуемых состояние растерянности.

ТИПИЧНЫЕ ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ: проявляются в трансформации тревоги, т. е. в уходе в мир мечтаний и фантазий в результате интеллектуальной переработки.

ВОЗМОЖНЫЙ ТИП ДЕЗАДАПТАЦИИ: социальная, зависящая от влияния среды. Дезадаптация возникает при наличии противодействия индивиду со стороны

его окружения.

КОРРЕКЦИОННЫЙ ПОДХОД: необходимо создание такой социальной ниши, в которой была бы возможна реализация дифференцированного подхода и отсутствовала «заформализованность», необходима также терпимость со стороны окружающих по отношению к индивидуальным особенностям личности. Средние показатели критерия непригодности к курсу психотерапевтического лечения — 8 баллов из 15.

ВЕДУЩИЕ ПОТРЕБНОСТИ: аффилиативная, т. е. потребность в понимании, любви и доброжелательном отношения к себе, императивная потребность в свободе личностного выбора в принятии решений, в отсутствии временных ограничений, что может затруднить трудовую адаптацию испытуемых при недостатке терпимости у окружающих и отсутствии у руководителя индивидуально-личностного подхода. У испытуемых выявляется также выраженная потребность в актуализации своей индивидуалистичности. Как следствие, у испытуемого возможна трудность в адаптации к обыденным формам жизни, различным прозаическим бытовым аспектам.

— НАСТРОЕНИЕ: ровное.

— ТРЕВОЖНОСТЬ: среднее значение критерия тревожности Уэлша. Снижена вероятность внешнего проявления реакции тревоги.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ: тенденция к самореализации, противодействию окружающей среде. Жестокость, отсутствие сентиментальности, склонность к полигамии. Независимость взглядов. Недостаточно сформирована реалистическая платформа, базирующаяся на житейском опыте, с опорой на субъективизм и интуицию. Высокая адаптивность к обучению в учебном заведении.

РЕКОМЕНДАЦИИ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ: деятельность, в которой учитываются интересы и индивидуальные особенности реагирования. Рекомендуются виды деятельности творческого стиля. Не режимные виды труда. При склонности к поиску новизны и соответствующих способностях расположены к таким профессиям: психология, психиатрия, теософия. Это теоретики и гуманитарии.

В плане изучения антропометрического и психомоторного развития и исходного соматофункционального потенциала у студентов-инвалидов было проведено комплексное медико-физиологическое обследование.

Результаты обследования свидетельствуют о том, что негативные и позитивные характеристики отдельных параметров (n=21) в изучаемом тестовом комплексе у одного индивида проявлялись по-разному (табл. 2).

Таблица 2

Антропометрические показатели студентов специализированного факультета (n=21), %

Характеристика	Женщины	Мужчины
Недостаточный вес	12	15
Избыточный вес	17	17
Низкорослость	2	4
Высокорослые	2	4
Узкогрудые	96	83
Астеническое телосложение	7	13
Нормостеническое телосложение	62	41
Гиперстеническое телосложение	31	46
Узкий таз	10	4
Широкий таз	79	89
Телесная ассиметрия	61	61

Анализ полученного фактического материала позволяет утверждать, что для обследованных студентов типичным является преобладание негативных характеристик в структуре соматофункционального потенциала (СФП). Хотя некоторые особенности и являются вариантами условной нормы, все же, как показывают исследования, некоторые из них при воздействии различных средовых и стрессовых ситуаций являются факторами риска и могут быть причиной неадекватных и патологических реакций.

Частота психовегетативных функций колеблется от 70 до 95% при доминировании в индивидуальном вегетативном тонусе парасимпатических влияний. Типичная же при этом ассимпатикотоническая вегетативная регуляция указывает на наличие у обследованных церебростенического синдрома и органических изменений.

Нейроциркуляторные дистонии, мигрени, кардиопатии, дискинезии желудочно-кишечного тракта и желчевыводящих путей, гастриты, нарушение осанки, невротические реакции, близорукость — вот неполный перечень характеристик, которые в различных сочетаниях (от трех до пяти и более) сопровождают студентов-инвалидов.

По данным психологического тестирования установлено, что у 76% студентов отмечается повышение значений по 2, 4, 6 и 8-й шкалам MMPI, отражающим высокий уровень невротизации, тревоги, ипохондрической настроенности, депрессивные расстройства. Это подтверждает необходимость включения психокоррекционных мероприятий в учебный процесс.

Выявленная у студентов-инвалидов дисгармоничность в развитии, тесно связанная с основной патологией, а также с патологичностью в функционировании сенсомоторной сферы, психовегетативной регуляции, свидетельствует о том, что традиционные «сидяче-слушающие» режимы учебной дидактики на данном факультете неприемлемы. На спецфакультете необходимо использовать особые развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательно-образовательной деятельности. Программа должна включать в себя конкретные технологии и использование технических устройств, направленные на реорганизацию классического построения учебно-познавательного процесса. На таких занятиях, построенных в режиме естественных локомоций, студенты-инвалиды будут не только удовлетворять свои потребности в движениях, но и телесно-кинестетически совершенствоваться за счет эффекта моторного поиска и постоянной смены мышечно-тонического напряжения. Занятия, построенные в режиме сенсорно-моторного обогащения, возможно, приведут к повышению работоспособности, мотивации к учебе, стимуляции психомоторной деятельности. В итоге будет сформирована устойчивость организма к факторам внешней среды и создадутся условия для гармоничного развития СФП. При всей многогранности подходов к сбережению и улучшению здоровья студентов (питание, гигиена, психология, экология, профилактическая медицина, коррекционная педагогика) приоритетной должна стать методика проведения учебного процесса и в первую очередь фактор двигательной активности в его структуре.

Таким образом, одним из путей повышения качества обучения студентов-инвалидов, можно назвать непосредственное конструирование учебно-образовательного процесса с использованием режимов сенсомоторного обогащения.

Резюме

В работе представлены данные исследования психофизиологических особенностей студентов с физическими недостатками. Оценку осуществляли по показателям теста MMPI по 132 шкалами и по антропометрическим данным.

Резюме

У роботі представлені дані дослідження психофізіологічних особливостей студентів з фізичними недоліками. Оціннювання здійснювали за показниками тесту MMPI за 132 шкалами і за антропометричним даним.

Summary

In this article the data of the investigation of disable students' psychophysiological characteristics are presented. The estimation was carried out on the basis of the MMPI test by 132 scales and of the anthropometric data.

Литература

1. Апанасенко Г. Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. – СПб.: МГП Петрополис, 1992. – 123 с.
2. Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Соколова Е. Д. Методика многостороннего исследования личности. – М.: Фолиум, 1994. – 175 с.
3. Бруннер Е. Ю. Особенности личности студентов-менеджеров // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Вип. 4. – К.: Пед. преса, 2002. – С. 235-238.
4. Бруннер Е. Ю. Особенности профиля MMPI (СМИЛ) юношей-менеджеров // Менеджмент організації і управління людськими ресурсами. – Ч. 1. – К.: Пед. пресса, 2004. – С. 164-173.
5. Бруннер Е. Ю. Психологическая готовность будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности // Мир знаний – World knowledge. – №5-6, 2004. – С. 27-32
6. Бруннер Е. Ю. Характерологические особенности личности студентов-менеджеров // Альманах КГГИ. Вып. 4. – Ялта: РИО КГГИ, 2002. – 209 с.
7. Бруннер Е. Ю., Александров И. В., Александрова И. О. Особенности личности наркозависимых мужчин // Гуманитарные науки. – 2002. – № 4. – С. 180-185.
8. Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика. – СПб.: Братство, 1994. – 364 с.
9. Собчик Л. Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе. – СПб.: Речь, 2002. – 72 с.
10. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ. – СПб.: Речь, 2000. – 219 с.
11. Cromber G., Vlaeyen J. W., Heuts P. H., Lysens R. // Pain. – 1999. – Vol. 80, № 1–2. – P. 329-339.
12. George S. Z., Fritz J. V., Eehard R. E. // Spine. – 2001. – Vol. 26, № 19. – P. 2139-2145.
13. Severeijns R., Vlaeyen J. W., Van den Hout V. F., Weber W. T. // Clin J. Pain. – 2001. – Vol. 17, № 2. – P. 165-172.
14. Trujimow D., Nrafimow J. H. // J. Psychol. –1998. – Vol. 132, № 6. – P. 581-592.
15. Wetzel F. N., McCraken L., Rjbbins R. A. et al. //Am. J. Orthop. – 2001. – Vol. 30, № 6. – P. 469-474.

Подано до редакції 27.05.2004

УДК 373. 2:372. 3

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК УМОВА СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧИХ ПРОЯВІВ ДІТЕЙ У МОВЛЕННІ

Гавриш Наталя Василівна
доктор педагогічних наук, професор
Луганський національний педагогічний університет

Постановка проблеми. Відсьогодні проблема розвитку творчої особистості, стимулювання творчих проявів людини в різних видах діяльності, починаючи з перших років життя, посідає одне з найважливіших місць в педагогічній та психологічній науках. Водночас для широкої практичної реалізації цих актуальних завдань залишаються мало теоретично та методично осмисленими такі важливі питання: про співвідношення навчання та самостійної діяльності, наслідування та самостійності, тобто про визначення сприятливих умов стимулювання дитячої творчості.

Мета статті. Ми маємо намір у цій статті коротко охарактеризувати педагогічну творчість, зокрема творчу особистість педагога, як одну з найважливіших умов стимулювання словесної творчості дошкільників та висвітлити власні позиції щодо означеної проблеми.

У численних зарубіжних та у вітчизняних дослідженнях проблема визначення спеціальних умов сприяння розвитку творчості частіше пов'язується з розроблення освітніх програм творчого розвитку дітей (Л. А. Венгер, О. М. Дяченко, Дж. Гілфорд, О. Л. Кононко, Г. С. Костюк, С. Є. Кулачківська, О. М. Матюшкін, В. А. Петровський, Дж. Рензуллі, К. Роджерс, Г. Сміт, Е. П. Торренс та ін.). Науковці переконливо доводять, що жодна з означених програм не може бути реалізованою, якщо педагог не виявляє творчого ставлення до організації освітнього процесу, сам має низький коефіцієнт креативності. Водночас він не тільки має бути творчою особистістю, а й повинен створити умови для обережного, найчутливішого, найщирішого колисання будь-яких творчих проявів дітей. К. Роджерс підкреслює, що *психологічна свобода* дитини (свобода в символічному вираженні своїх почуттів і переживань) залежить передусім від забезпечення педагогом відчуття психологічної безпеки, що виявляється в повазі до дитини як особистості незалежно від того, що вона робить, відсутності зовнішніх оцінок, переході на самостійну оцінку дитиною продукту, заміні оцінки "це погано" більш толерантною - "мені не подобається" [1].

Автори інших програм, спрямованих також на створення умов для творчого розвитку, - Г. Сміт, Д. Рензулі, з-поміж широкого кола умов стимулювання дитячої творчості ключовою умовою теж називають творчу особистість педагога, який через створення духопідйомної атмосфери забезпечує дітям відчуття внутрішньої безпеки, розкріпаченості й волі.

Для позначення вищого рівня творчої професійної діяльності у сучасній педагогічній науці послуговуються категоріями акмеології [3].

Визначенню поняття творчої особистості, в тому числі творчого педагога у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяється багато уваги (В. Андреєв, Д. Богоявленська, Р. Грановська, А. Зак, В. Кан-Калик, А. Лук, В. Цапок та інші). Більшість авторів погоджується з тим, що творча особистість - це індивідуальність, яку відрізняє високий рівень загальних і професійних знань, потяг до нового, оригінального. Креативна особистість має особистісні утворення, нейрофізіологічні задатки, що забезпечують її творчу активність, тобто нестимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Головним показником творчої особистості, її найважливішою ознакою вважають наявність творчих здібностей, що забезпечують успішність перебігу творчої діяльності [2]. Творчий педагог - креативна особистість, як внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу себе й іншої людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню високих результатів в будь-якому виді творчості.

Ми досліджуємо проблему розвитку мовленнєвої творчості дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Для стимулювання творчих проявів дітей в різних видах діяльності, зокрема в мовленні, на нашу думку, необхідна спеціальна організація освітнього процесу, що ґрунтується на особистісно орієнтованій моделі взаємодії його учасників, створення духопіднесеній атмосфері; система мовленнєвої роботи, спрямована на поступовий перехід дитини від репродуктивних до мовленнєвотворчих дій; інтеграція різних видів дитячої творчості, однак, у визначенні рейтингу всіх означених умов ми дійшли висновку, що вони можуть

бути виконані тільки тоді, якщо їх реалізація буде забезпечуватися професійною компетентністю та особистісними якостями творчої особистості педагога.

Зокрема педагогічне керівництво мовленнєвою творчістю дітей, вимагає, на наш погляд, від вихователя таких професійних та особистісних якостей, як-то:

- Схильність до творчої діяльності, вміння швидко і гнучко перебудовувати складений план роботи залежно від можливостей дітей, відповідно до варіантів рішень, що вони пропонують, запитань, ідей, проблем, що виникають у будь-якій творчій діяльності.

- Уміння орієнтуватися на індивідуальні особливості кожної дитини, забезпечення оптимальних умов розвитку всім дітям групи, які відрізняються за рівнем розвитку інтелектуальних та творчих здібностей, нахилів, інтересів, рівнем знань. В орієнтуванні на потреби кожного педагог повинен враховувати поставлене завдання, дотримуватися напрямку, обраного для всієї групи.

- Дотримання у стосунках з дітьми тактики партнерства, співробітництва, підтримка їхніх інтересів, заохочення до творчої діяльності.

- Особистісна готовність до творчості, що виявляється у певних психологічних рисах: психологічна зрілість, реалізація себе в житті, прийняття нового, емоційна стабільність та усталеність.

- Наявність у педагога спеціальних здібностей чи навичок мовленнєво-творчої діяльності, що дозволять зацікавити дітей процесом виконання роботи.

- Високий рівень професійної підготовки, що передбачає знання програми навчання та виховання, високий рівень власної мовленнєвої культури, володіння педагогічними технологіями навчання і розвитку мовлення, добре розвинена творча уява.

Отже, *творча особистість педагога* – важлива умова сприяння розвитку дитячої креативності. Крім того, необхідним є його позитивне, зацікавлене ставлення до дитячої словесної творчості як унікального явища. Вихователь, який вірить у можливості своїх вихованців, який слідкує за динамікою їхнього мовленнєвого розвитку, творчого росту, фіксує, записує цікаві вислови, твори, сюжети, пропозиції, вдумливо аналізує продукти словесної творчості дітей, - такий вихователь може розраховувати на успіх у керівництві мовленнєвотворчою діяльністю дітей. Він може викликати поважне, обережне ставлення до феномена словесної творчості дітей у батьків та інших дорослих, які оточують дітей, оскільки важливою умовою сприяння розвитку дитячої креативності є сприймання дитячої творчості як цінності, естетичної, соціальної, особистісної. Це вимагає від дорослих щирого, відвертого розвивального керівництва, підтримки інтересу дитини до художньої творчості, стимулювання її творчих проявів через оформлення творів, виставки, творчі звіти тощо.

У більшості педагогічних підходів до розв'язання проблеми розвитку дитячої творчості вона усвідомлюється як специфічна продуктивна *діяльність*, і в такому випадку головне педагогічне завдання полягає в пошуку шляхів *управління* цією діяльністю (навчання специфічних дій, формування необхідних для певного виду творчості багажу знань і умінь, розвитку творчих здібностей тощо), оскільки від результатів наукової, художньої, технічної творчості людей залежить прогрес держави і людства в цілому. Водночас творчість слід розуміти також як особливу *енергію,* що переповнює особистість у в певні моменти її життя, акумулює її життєві сили і спрямовується на творення. Цілеспрямоване управління цією енергією, на нашу думку, є неможливим. Можливо лише сприяти її зародженню, стимулювати її появу. Тому з-поміж умов розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей особливе

місце належить створенню у групі щирої духопіднесеної атмосфери (вислів В. Кудрявцева), відкритої до пошуку і експерименту. Така атмосфера складається із зацікавленого неформального ставлення педагога до освітнього процесу, побудованого на означених принципах особистісно-орієнтованої моделі взаємодії дорослих та дітей, що виявляється в довірливому ставленні до дитини, урахуванні її індивідуальних можливостей, забезпеченні їй на цій основі відчуття психологічної захищеності, успіху в різних видах діяльності, у створенні позитивного психоенергетичного простору, сприятливого для духу творчості. Йдеться про створення особливого духовного простору, про який влучно висловилася Р. Чумічова, що це верства стосунків, що виникають як гармонійна взаємодія аур педагога і дитини, утворюють єдине духовне поле особистостей – дорослого і дитини… Все це створює емоційний комфорт дитині у світі людей і культури, спонукає її до творчості.

Педагогіка має чимало прикладів, коли створення духопіднесеної атмосфери допомагало педагогу досягти величезних успіхів у вихованні дітей. Най-яскравішим з них є педагогічна діяльність видатного українського педагога В. Сухомлинського, його робота у школі під відкритим небом. Результати цієї діяльності вражають: рівень словесної творчості дітей виявився дуже високим. Педагогічний секрет В. Сухомлинського, на нашу думку, передусім виявився в тому, що навчання, розвиток, виховання дітей відбувалося в ситуації рівноправного партнерського *спілкування,* а не педагогічного керування мовленнєвою чи пізнавальною діяльністю дітей. Адже для творчого польоту душа мусить бути вільною, незалежно від того, який мистецький досвід творця. І тільки у спілкуванні, коли одна людина чує, відчуває іншу людину, відкрита до неї, вихователю, налагодженому на естетичну хвилю, на красу, загадку, таємницю, можливо викликати у вихованців відповідні почуття, тим самим спонукати їхню творчу активність.

Отже, спираючись на науковий доробок вітчизняних та зарубіжних фахівців, ми створили особистісно орієнтовану модель взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу в спеціальному розвивальному середовищі, що стало підґрунтям для розв'язання поставлених завдань. Ми виходили з рекомендацій сучасних науковців, які розглядають таке середовище як умову найбільшого сприяння розвитку і розкриття індивідуальності дитини, врахування її нахилів, інтересів, рівня активності (Л. Артемова, Л. Божович, О. Дяченко, О. Кононко, В. Кудрявцев, С. Кулачківська, Л. Стрелкова, Є. Шулешко та ін.), яку знову таки реалізує творча особистість педагога. Саме він створює умови для спілкування "очі в очі", що забезпечує оптимальний контакт дорослого і дітей; він надає можливість виявлення активності через участь у створенні предметного середовища, для забезпечення індивідуального комфорту і емоційного благополуччя кожної дитини. Органічною і життєво необхідною умовою для існування розвивального середовища, як переконливо довели результати нашого багатолітнього дослідження, є особистісно-орієнтована модель взаємодії педагогів і дітей. В основу її покладено розроблені нами принципи.

Принцип діалогічного навчання. Своє вираження він знаходить у тому, що зміст навчання (знання, конкретні навички і вміння, що засвоюють діти на заняттях та поза них) не дається тільки в готовому вигляді, як істина, що не потребує доказів і приймається, засвоюється без сумніву. У діалогічному навчанні дитина перебуває в такому ж активному пошуковому стані, як і дорослий, який прагне допомогти дитині оволодіти не стільки знаннями, скільки засобами самостійного отримання цих знань. Принцип діалогічного навчання передбачає інтерактивні стосунки в

пошуку істини між дорослими і дітьми, що пов'язує його з наступним принципом.

Принцип партнерства. Коротко його сутність можна сформулювати таким чином: "Не над дітьми, а разом з ними". Основне завдання сучасного вихователя – не навчати, але допомагати дітям навчатися самостійно і активно. Педагог і діти мусять бути партнерами. Якщо діти відчувають у вихователі партнера, а не відстороненого спостерігача їхніх власних зусиль, бачать, що дорослий щиро зацікавлений завданням, а не просто формально його виконує, вони теж заряджаються енергією пошуку, активніше й продуктивніше беруть участь у різних видах діяльності, творять.

Принцип радісного навчання. Дехто з педагогів неправильно підходить до визначення сутності цього принципу, як вимоги надати пізнавальній діяльності розважального, веселого характеру. Усвідомлюючи величезну силу гумору, його роль у вихованні та розвитку дітей, ми вбачаємо своє завдання не тільки розвитку в дітей почуття гумору, в підтримці позитивної емоційної атмосфери у групі, але передусім у тому, щоб допомогти дітям відчути радість пізнання, відкриття, творення, пережити почуття інтелектуального, духовного задоволення від вдалого самостійного розв'язання складних мовленнєвих та розумових завдань. Дитина охоче займається тією діяльністю, в якій досягає успіху, це надихає її на нові перемоги. Вихователь повинен так організувати діяльність дітей з урахуванням індивідуальних можливостей кожного, щоб ця діяльність приносила їм задоволення.

Реалізація *принципу активного включення кожного в навчальний процес* орієнтована на досягнення не стільки загального успіху, скільки на рухання вперед, активність і самостійність, ініціативу *кожного* в загальній справі, на створення умов для самоствердження, самореалізації особистості дитини. Коли педагог задовольняється загальним позитивним результатом, ігнорується той факт, що цей результат забезпечено активністю лише декількох дітей. Вважаємо, що ефективною є така організація, за якої кожній дитині в загальній справі знайдеться посильне завдання, від виконання якого залежатиме загальний успіх. Отже, створення розвивального середовища, в основі якого лежить особистісно орієнтована модель взаємодії суб'єктів освітнього процесу – це необхідна умова розвитку творчої діяльності, в тому разі і мовленнєвої.

Висновки. Завершуючи аналітичний огляд окремих, необхідних для розвитку дитячої словесної творчості умов, зазначимо, що лише поєднання зовнішніх умов, які полягають у створенні творчим педагогом спеціального розвивального середовища, духопіднесеної атмосфери, що забезпечує кожній дитині відчуття внутрішньої усталеності, впевненості у власних силах, здібностях, відчуття певної компетентності сприятиме вихованню творчої особистості, зокрема формуванню творчого ставлення до мовлення.

Summary

The article is devoted to the determination of the role of the teacher's creative activity as a general factor for stimulation of the creative displays of the children, their speaking habitvin development particular.

Резюме

Статья посвящена определению роли творчества педагога как генерального фактора в стимулировании творческих проявлений детей, в частности в речевой деятельности.

Резюме

Стаття присвячена визначенню ролі педагогічної творчості як генерального чинника стимулювання творчих проявів дітей, зокрема в мовленнєвій діяльності.

Література
1. Одаренный ребенок / Под ред. О. М. Дьяченко. - М.: Межд. Образов. Педколледж, 1997.
2. Кан-Калик В., Никандров Н. Педагогическое творчество. - М.: Просвещение, 1990.
3. Педагогічна майстерність / Під ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
Подано до редакції 24.05.2004

УДК 378

МОДЕРНИЗАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ)

Игнатенко Николай Яковлевич
доктор педагогических наук, профессор
Заслуженный работник образования Украины
Крымский государственный гуманитарный институт (г.Ялта)

Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными или практическими задачами. Модернизация математического образования – естественный, закономерный процесс становления образования на определённых этапах развития общества, развития математической науки. В связи с этим, как правило, возникает необходимость по новому переосмыслить вопросы ***Чему учить?***, ***Кого?***, ***Как учить?***, их диалектическую взаимосвязь. Особую актуальность данные вопросы приобретают сегодня, в период становления национальной школы.

Анализ последних исследований и публикаций, как зарубежных, так и отечественных авторов, свидетельствует о недостаточной разработке указанной проблемы, отсутствии единого подхода к определению, прежде всего, содержания математического образования.

Целью статьи является:

1. Сделать ретроспективный анализ движения за модернизацию математического образования, как отечественного, так и зарубежного.

2. Рассмотреть ряд дискуссионных вопросов и связанные с ними проблемы.

3. Изложить авторскую точку зрения на подход к модернизации математического образования.

Движение за модернизацию математического образования началось давно, примерно сто лет назад, однако особый размах оно получило в 50- 60-х гг. XX в. и охватило в той или иной степени почти все развитые страны мира. В конце 70-х гг. прошлого века и в начале XXI века возникла волна критических выступлений, касающихся некоторых отрицательных аспектов модернизации [1-3].

Обзор движения за реформу математического образования в различных странах и в международном масштабе содержится в докладах Международной комиссии по математическому образованию (МКМО), в подготовленном ЮНЕСКО издании «Новые тенденции в преподавании математики на среднем уровне» и во многих других работах.

Изучение всех этих материалов показывает, что большинство проектов реформы рекомендует для изучения в средней школе четыре области современной математики:

1) элементарную теорию множеств;

2) введение в математическую логику;

3) понятия из современной алгебры (в частности группы, кольца, поля и векторы);

4) введение в теорию вероятностей и статистику.

В отдельных проектах предлагалось также изучение векторных пространств и линейной алгебры, отношений эквивалентности и порядка, введение в элементарную топологию и неевклидовы геометрии и др.

Совершенно очевидно, что введение этих вопросов в школьные программы невозможно, прежде всего, из-за недостатка времени. Здесь необходим тщательный отбор.

В большинстве случаев главным предметом исследования и обсуждения являлось содержание математического образования [4-7].

Это вполне понятно, так как без определения вопроса ***«чему учить»*** нельзя решать и вопрос ***«как учить»***. Однако было бы глубоким заблуждением считать, что модернизация математического образования сводится лишь к обновлению содержания обучения путём включения в школьные программы некоторых вопросов современной математики при инвариантности методов обучения и трактовки традиционного материала.

В действительности же речь идёт не только и, пожалуй, не столько о преподавании в школе современной математики, сколько о ***современном преподавании математики***. Всё же немногое из традиционного содержания школьного курса может быть исключено из программ и не очень многое из современной математики может быть включено в программы. Однако традиционные методы обучения математике устарели не только по отношению к тому новому содержанию, которое предлагалось включить в школьные программы, но и по отношению к тому материалу, который давно уже составляет предмет школьного обучения. Это объясняется, в частности, тем, что и материал ТЭМ (традиционной элементарной математики) строится в настоящее время на базе идей и методов современной математики, в то время как его традиционная школьная трактовка основана на идеях и методах классической элементарной математики, т. е. математики до XVII в.

Однако учебная литература в период активизации движения за модернизацию, как правило, страдала некоторыми дефектами: превышала допустимый уровень абстрактности школьной математики, значительно расширив при этом изучение теории с одновременным сужением разнообразия решаемых задач, особенно прикладных.

В связи с широким развитием движения за модернизацию математического образования, естественно, возникает вопрос: чем объяснить, что в течение многих десятилетий школьные программы, оставаясь почти неизменными, не приводили к такому разрыву между школьным образованием и наукой, как в последнее время, когда неизбежность глубокой реформы математического образования стала очевидной?

Это объясняется тем, что, хотя математика развивалась гигантскими шагами, в течение XVIII в. и первых трёх четвертей XIX в. она была в своей основе «классической», т. е. её основные концепции не отличались от изучаемых (разумеется, на соответствующем логическом уровне) в средней школе. Продвижение, развитие науки происходило «на высоте», а её элементарные основы оставались неизменными, что не влияло на изучение материала в школе. Но развитие в этом смысле было подобно достраиванию новых этажей здания, стоящего на старом, не рассчитанном на такое достраивание, фундаменте. В конце концов для обеспечения дальнейшего прогресса науки стала неизбежной перестройка её основ.

В свете новых концепций, которые были разработаны в конце XIX – начале XX в. и легли впоследствии в основу современной математики, стало совершенно ясно, что начальное и среднее математическое образование со своими неизменными

программами и методами полностью оторвано от современной математической науки, от её фундаментальных концепций, идей, методов и языка, от её приложений. Так как образовавшийся разрыв обусловлен различием в основах школьного предмета и современной науки, он относится не только к среднему, но и к начальному математическому образованию. Следует отметить, что все попытки устранить этот разрыв путём реформы содержания и методов обучения в старших классах или в V-VI классах оказались малоэффективными и в конце концов исследователи вынуждены были обратиться к начальным классам.

В соответствии с многовековой традицией содержание начального обучения математике сводилось к четырём арифметическим действиям над натуральными числами. По существу единственная цель преподавания на этом этапе состояла в обучении счёту, и это наблюдалось повсеместно. В некоторых странах до сих пор учебные книги для младших классов носят название «Книга для счёта» («Rechenbuch») или просто «Счёт» («Calcul»).

Это положение могло считаться нормальным тогда, когда от выпускников школы требовалось лишь умение решать арифметические задачи. Сейчас же к математической подготовке выпускников школы предъявляются несравненно более высокие требования.

До последнего времени (ещё 20-25 лет тому назад) считалось, что дети 7-10 лет в силу своих «возрастных особенностей» не в состоянии понять из математики ничего, кроме четырёх арифметических действий, и поэтому традиционное содержание начального обучения математике незыблемо и модернизации не подлежит. Однако это содержание очень бедно идеями, для того, чтобы оно могло служить удовлетворительной основой математического образования, отвечающего современным требованиям. Именно это побудило многих психологов, математиков и педагогов к проведению ряда экспериментов. К таким исследованиям можно отнести в нашей стране: эксперименты психологов В. В. Давыдова и Б. Д. Эльконина (бывший Институт психологии АПН СССР); математика профессора А. И. Маркушевича и группы сотрудников Сектора обучения математике Института содержания и методов обучения бывший АПН СССР; группы математиков Сибирского отделения бывшей АН СССР и др.; за рубежом: эксперименты Е. Г. Бигла, П. Саппса, Р. Дэвиса и других учёных из различных университетов США; математика и психолога З. П. Дьенеша, работавшего в Англии, Австралии, Канаде, английского педагога-математика Дж. Метьюза и др. [3].

Эти эксперименты, существенно отличаясь друг от друга направлением поисков и предлагаемым обновлённым содержанием обучения (в некоторых случаях это содержание не представляется необходимым с точки зрения идей современного математического образования), имеют одну общую положительную сторону: они опровергают господствовавшее мнение о невозможности модернизации начального обучения математике. Эти исследования доказали, во-первых, что дети 7-10 лет способны понять намного больше, чем мы думали, и, во-вторых, что начальное обучение математике (именно математике, а не арифметике) может быть идейно содержательным, так как удаётся перевести важные идеи современной математики на язык, доступный детям этого возраста.

При всём этом обучение счёту остаётся одной из главных целей начального обучения математике (но отнюдь не единственной), и достигается эта цель с помощью задач, интересных с точки зрения не только каждодневной практики, но и их математического содержания.

Несомненный интерес для дальнейшего развития начального обучения мате-

матике имеют работы и эксперименты З. П. Дьенеша. Любопытно, что его первая теоретическая работа относилась к проблеме эстетического воспитания.

Построение в процессе обучения математических структур, познание как результат собственной мыслительной деятельности и радость творческого труда учащихся – всё это сближает обучение математике с эстетическим воспитанием.

Одна из основных идей, развиваемых З. П. Дьенешем, состоит в том, что в обучении математике дети должны опираться на свой собственный опыт, а не на опыт учителя. Другая, не менее важная идея состоит в том, что действительное улучшение вычислительных и прочих математических навыков учащихся возможно лишь при достижении понимания ими основных понятий и идей математики, а не путём бессознательного развития техники арифметических вычислений и алгебраических преобразований. З. П. Дьенешем разработаны оригинальные дидактические материалы, с помощью которых он развивает важные математические и логические понятия у детей младшего возраста (начиная с пятилетнего (!)).

Психолого-педагогические исследования приводят к выводу о целесообразности как можно более раннего обучения логическим операциям. Логическое воспитание должно начинаться с первого класса, даже ещё раньше, составляя своеобразное «введение в математику» (это едва ли не важнее, чем дошкольное обучение счёту и чтению). Формирование первых логических понятий на возможно более ранней ступени обучения имеет общеобразовательное и воспитательное значение, выходящее за рамки их применения к изучению собственно математического материала.

Однако маленьких детей 5-7 лет нет возможности обучать логике прямым путём. Естественно, возникает потребность в разработке специальной методики ранней логической пропедевтики.

Первый конгресс по преподаванию математики, организованный МКМО (1969), уделил большое внимание рассмотрению методов, позволяющих развивать как можно раньше логическое мышление (сообщения Б. Христьянсен (Дания), В. Серве (Бельгия) и др.) и образовать у детей определённые логические навыки (автоматизмы).

Проведённые в этом направлении поиски обнаружили возможность раннего обучения логике с помощью игр. Игра – подходящая форма для обучения маленьких детей. Однако далеко не всякие игры, называемые логическими, обучают логике.

Наиболее подходящим и естественным исходным материалом для ранней логической пропедевтики являются множества конкретных предметов и элементарные операции над ними. Естественно поэтому, что и мыслительная деятельность детей развивается от действий над конкретными множествами к логическим операциям над предложениями, выражающими характеристические свойства этих множеств.

Идея использования множеств предметов, носителей различных свойств (формы, цвета, величины, толщины) для ранней логической пропедевтики была высказана советским психологом Л. С. Выготским и реализована З. П. Дьенешем в дидактическом материале, известном под названием ***«логические блоки»*** (или ***«блоки Дьенеша»***).

Логические блоки могут эффективно использоваться для обучения детей 5-10 лет посредством системы игр и задач. Это подтверждено и экспериментальным обучением шестилетних детей по методике, разработанной в лаборатории обучения и умственного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста при Могилевском педагогическом институте.

Традиционные содержания и методы глубоко укоренились в школьном обучении. Модернизация, разумеется, не означала отказа от всего традиционного. Однако многие из тех традиций, которым подчинено обучение в школах, потеряли в настоящее время всякий смысл. На необходимость отказаться от бессмысленных традиций в школьном обучении математике указывал ещё выдающийся советский математик и педагог А. Я. Хинчин. Приведём его слова, которые остаются актуальными и сегодня: «Наше желание – по мере возможности придать в школьном обучении каждому термину то значение, которое ему свойственно в современной науке, понятно и не нуждается в оправданиях. Здесь никакие ссылки на античные традиции не могут служить возражением, - и так уж слишком долго мы ориентируем наши школьные курсы математики на античные образцы, игнорируя весь прогресс науки...» (Математика в школе, 1941, № 2, с. 14).

Наиболее ярким примером такого «античного образца», на который школьное обучение ориентируется в течение двух тысячелетий, является евклидова система построения геометрии. Хотя так называемые «евклидовы» традиции в геометрии в настоящее время уже потеряли своё первоначальное значение и очевидно, что и в педагогическом отношении может быть найдена более рациональная система построения школьной геометрии, отказаться полностью от них в обучении многим кажется трудно и опасно.

Проблема преподавания геометрии остаётся одной из наиболее сложных проблем модернизации среднего математического образования. Она вызвала широкую международную дискуссию и появление многочисленных проектов. Сложность этой проблемы объясняется многими обстоятельствами. Укажем три из них, представляющиеся весьма важными.

1. Традиционная система построения школьной геометрии по Евклиду или в логически совершенной форме по Гильберту (эту систему называют также евклидово-гильбертовой) громоздка и изолирует геометрию от остальной математики, препятствуя проникновению в неё современных идей, на базе которых может быть осуществлено более рациональное и простое построение геометрии. К тому же евклидово-гильбертова система потеряла и всякую научную ценность. Поэтому распространилось мнение о необходимости отказаться от неё.

2. Все (или почти все) геометрические знания, которые нужны для каждодневной практики, могут быть приобретены учащимися в течение первых 5-6 лет обучения в пропедевтическом курсе геометрии, построенном на базе широкого использования опыта и основанной на нём интуиции. Естественно возникает вопрос: каковы же цели дальнейшего изучения геометрии в средних и старших классах школы?

Очевидно, что, по крайней мере, главная (если не единственная) цель изучения геометрии в этих классах – введение в дедуктивный метод, осознанное изучение дедуктивной системы геометрии, которое должно более интенсивно влиять на развитие логики мышления учащихся и выработку у них специфического для математики стиля мышления, характеризуемого, по выражению А. Я. Хинчина, доведённым до предела доминированием логической схемы рассуждения над его содержанием.

Именно эта цель и слабость евклидово-гильбертовой системы для её достижения привели к многочисленным современным поискам пригодной для школьного преподавания аксиоматической системы геометрии, т. е. к разработке новых систем или модификации и приспособлении (дидактической обработке) известных систем (Вейля, Бахмана, Шоке и др.), или, наконец, к усилению евклидово-гильбертовой

системы включением элементов координатной (аналитической) геометрии и векторной алгебры.

3. Сложность проблемы объясняется и важным психологическим фактором. Как видно, речь идёт не о каких-то частичных изменениях локального характера (т. е. в трактовке отдельных понятий или в изложении отдельных тем), а о реализации совершенно нового построения всей школьной геометрии. Именно новое, современное построение геометрии, даже если оно намного проще традиционного, вызывает затруднения прежде всего у учителей, а вследствие этого и у учащихся (иногда по этой причине проверяемая новая система построения геометрии объявляется непригодной или учебник, реализующий это построение, - недоступным для школьного обучения).

Это явление вполне объяснимо. Учитель, преподававший геометрию по традиционной системе 10-15 лет (не говоря уж о том, что он сам обучался по этой системе), мыслит в соответствии с этой системой, и перестроить своё мышление – дело отнюдь не лёгкое.

В бывшем СССР работа по модернизации среднего математического образования началась несколько позднее, чем в западных странах. Следует отметить, что важным фактором в интенсификации этой работы явилось создание комиссии АН СССР и АПН СССР по определению содержания математического образования во главе с академиком А. Н. Колмогоровым.

Переход школы на новые программы по математике начался в 1969 г. Не подвергая детальному анализу, например, программу начального обучения математике (1969), отметим лишь некоторые её положительные и отрицательные стороны.

1. Знаменательно, что учебный предмет в начальных классах именовался ***«математика»*** (вместо «арифметика»), хотя, разумеется, главное не в названии, а в содержании, которое ещё не приведено в соответствие с этим названием в рамках возможного на данном этапе обучения.

2. Программа содержала более рациональное развитие материала и укладывала начальное обучение математике, включая весь материал прежней программы по арифметике, в три года вместо четырёх.

Возврат к четырёхлетней начальной школе обосновывается в «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» тем, что он позволит обеспечить более основательное обучение детей чтению, письму и счёту, элементарным трудовым навыкам, одновременно уменьшить нагрузку учащихся и облегчить последующее усвоение основ наук.

3. Программа 1969 г. содержала намного больше, чем старая программа, геометрического материала, что, возможно, оказало положительное влияние на подготовку учащихся к усвоению систематического курса геометрии.

4. Включение некоторых элементов алгебраической пропедевтики в программу было некоторым шагом в сторону алгебры.

5. Авторы программы считали, что она в известной мере близка старой программе, и вместе с тем предусмотренный ею начальный курс математики (для I-III классов) является органической частью курса математики средней школы. Представляется, что первое удалось авторам намного лучше, чем второе.

При всех своих недостатках введённая в 1969 г. программа, несомненно, была лучше старой и в сочетании с хорошими учебниками и обновлённой дидактикой представляла значительный шаг в направлении совершенствования и повышения эффективности начального обучения математике. Однако реализацию этой программы в учебниках для начальных классов (М. И. Моро и др.) нельзя признать

удачной. Основной недостаток этих учебников состоит в том, что они преподносят новое содержание обучения старыми методами. Это приводит к существенным затруднениям в преподавании математики в начальных классах, которые неправильно объясняются как следствие недоступности программы для учащихся. Однако эта «недоступность» присуща не самой программе, а её реализации в учебниках.

Введённая программа вполне доступна в иной реализации, основой которой должна быть современная дидактика, ориентированная, прежде всего, на формирование и развитие определённой мыслительной (математической) деятельности детей.

Реформа школы поставила задачу постепенного перехода к школьному обучению детей с шестилетнего возраста. В связи с этим на стыке дошкольного и школьного обучения возникают актуальные проблемы **ЧЕМУ** и **КАК УЧИТЬ**, т. е. проблемы содержания и методов предматематической подготовки шестилетних детей. Правильное решение проблем начального обучения математике является предпосылкой для решения проблем среднего математического образования в целом.

Программы по математике для IV-X классов общеобразовательной школы, опубликованные в 1968 г., были утверждены бывшим Министерством просвещения СССР лишь в качестве основы для создания новых учебников и экспериментального преподавания.

Создание программы (под программой будем иметь в виду программы по математике для IV-X классов) было важным, но лишь первым этапом, рассчитанной на длительное время работы по обновлению и совершенствованию среднего математического образования, приобретающей особое значение в связи с начавшейся реформой школы.

В программу по мере её внедрения были внесены многочисленные изменения, главным образом в направлении её разгрузки, исключения новых тем. Так, были исключены содержавшиеся в первоначальном проекте комбинаторика и начала теории вероятностей, системы счисления, сведения об ЭВМ и программировании. К сожалению, исключёнными оказались именно те вопросы, которые открывают путь к современным важным приложениям математики.

Вполне вероятно, что разработка школьной программы – лишь небольшая, хотя и весьма важная часть работы по обновлению, усовершенствованию математического образования. Успех программы зависит от многих факторов, среди которых первостепенное значение имеет её реализация в учебниках.

По истечении 10 лет со времени появления программы в 1968 г. необходимо было подвести некоторые итоги и наметить дальнейшие пути совершенствования среднего математического образования. В связи с этим развернулась дискуссия, достигшая своего апогея публикацией статьи академика Л. С. Понтрягина «О математике и качестве её преподавания» [4], в которой школьные программы и учебники по математике были подвергнуты суровой, во многом справедливой критике.

Выступления других математиков содержали различные, порой противоположные точки зрения по многим важнейшим аспектам среднего математического образования (о подходе к построению, о системе понятий, строгости изложения и языке школьной математики), причем авторы, как правило, хорошо аргументируют свои предложения. Вопрос о том, какое из возможных решений заслуживает предпочтения, может быть решен не умозрительно, а в результате не только теоретического, но главным образом экспериментального исследования.

Изложенная точка зрения автора, естественно, не единственно возможная, подчёркивает педагогическую сущность некоторых дискуссионных вопросов (пере-

численных выше) и основана на следующем исходном положении: ***школьное преподавание математики не может строго следовать каким-то крайним, теоретическим или прикладным концепциям математики***. Оно должно выработать свой путь, включающий нужные элементы различных концепций и наилучшим образом отвечающий целям обучения, тем задачам, которые жизнь ставит перед школой.

Рассмотрим **четыре** (I-IV) спорных вопроса преподавания математики в школе, каждый из которых подтверждает это исходное положение.

I. Подход к построению школьной математики. Рассмотрим два примера.

1. Последовательное применение теоретико-множественного подхода к построению школьного курса математики приводит к его значительному усложнению и дидактически ничем не оправдано. Это бесспорно подтверждено теоретически и экспериментально. Другая крайность – исключение из школьной математики всех теоретико-множественных понятий и обозначений – также дидактически не оправдана.

Здесь возникает частично уже исследованная педагогическая проблема: какие простейшие теоретико-множественные понятия и соответствующие обозначения оказываются полезными и эффективными в качестве вспомогательных (а не базисных) для усвоения математических знаний? В этом отражается специфика школьного обучения: оно может отвергать теоретико-множественный подход к построению школьной математики, но при этом эффективно использовать простейшие теоретико-множественные понятия и обозначения в качестве вспомогательных средств в обучении математике.

Чисто умозрительное утверждение о том, что простейшие элементы теоретико-множественного языка малодоступны школьникам и бесполезны в их обучении, противоречит уже существующему опыту их разумного применения. Особое значение эти простейшие понятия имеют для развития логических структур мышления детей (особенно маленьких). Старшие дошкольники, выполняя определенные практические действия над множествами конкретных предметов (игрушек или специального дидактического материала, например, «логических блоков»), образуя их объединения, пересечения, выделяя дополнение одного множества до другого и выражая предложениями свойства образованных множеств, постигают точный смысл логических связок, с помощью которых одни предложения конструируются из других. Введение этих понятий в дальнейшем обучении по существу помогает выявить то, что уже было давно сформировано и не требует затрат времени для специального изучения.

2. Векторное построение геометрии возможно и с математической точки зрения рационально. Это «царский путь в геометрии». Однако не все, что рационально с математической точки зрения, является таковым и с дидактической. Вряд ли на каком-нибудь этапе обучения, даже в старших классах общеобразовательной школы, дидактически оправдано векторное построение геометрии. Стремление к широкому использованию векторного аппарата в учебниках геометрии для IX-X классов привело к тому, что стереометрия оказалась излишне «векторизованной», превращенной в алгебру. Потерялась та естественная, возникшая из опыта геометрическая интуиция, которая всегда служила опорой в открытии геометрических истин и построении их доказательств. В большинстве своем доказательства в векторизованной стереометрии сводятся к формальным операциям над векторными выражениями, не использующим и не развивающим пространственные представления учащихся.

Другая крайность – исключение векторов из школьной геометрии – также ди-

дактически не оправдана.

С педагогической точки зрения важно выяснить, где и как векторы, аппарат векторной алгебры окажутся эффективным средством доказательства геометрических теорем и решения задач, приводящим к значительному упрощению этих доказательств и решений по сравнению с традиционными.

II. Система понятий. Фундаментальную роль в построении школьной математики, отдельных ее разделов и тем играет система понятий.

К системе понятий школьной математики можно предъявить ряд педагогических требований. По-видимому, одно из наиболее важных состоит в том, что эта система должна включить минимум понятий, необходимых и достаточных для обеспечения, с одной стороны, логической стройности построения теории, с другой – кратчайшего пути к ее практическим приложениям. Иногда учитывается лишь первая цель, но не учитывается вторая. Это одна недопустимая крайность. Учет лишь второй цели, без учета первой, другая, такая же недопустимая крайность.

В системе понятий последовательность их введения не менее существенна, чем состав понятий. Порой дидактически нецелесообразная последовательность введения понятий усложняет применение теоретических знаний при решении задач. Например, в учебниках геометрии Киселева перпендикулярность прямых и плоскостей рассматривалась до введения понятия угла скрещивающихся прямых. Поэтому теорема о трех перпендикулярах формулировалась лишь для частного случая, когда прямая на плоскости проходит через основание наклонной. Нередко при применении этой теоремы к решению задач встречается ситуация, когда прямая на плоскости и наклонная к плоскости – скрещивающиеся прямые. Это несоответствие вызвало большие трудности у учащихся при решении стереометрических задач. Более раннее введение понятия угла двух скрещивающихся прямых обеспечило возможность рассмотрения теоремы о трех перпендикулярах в наиболее общем виде, что оказалось эффективным при решении задач.

Действенность, работоспособность системы понятий существенно зависит и от трактовки каждого понятия системы. Общеизвестно, что иногда один и тот же термин может обозначать различные понятия (введенные с помощью неэквивалентных определений). Например, термин «многоугольник» может обозначать фигуру, состоящую из простой замкнутой ломаной и ограниченной ею внутренней области или только из простой замкнутой ломаной. Утверждение о том, что какое-то из этих определений правильное, а другое неправильное, бессмысленно. С логической точки зрения они оба правильны, а с дидактической имеет смысл лишь вопрос, какое из этих определений целесообразно включить в систему понятий школьной геометрии. Анализ содержания школьной геометрии подтверждает, что первая трактовка заслуживает бесспорного предпочтения. Это понятие более естественно и психологически оправдано. Оно складывается постепенно, начиная с дошкольного возраста.

Педагогическая проблема – какие понятия и в какой последовательности должны составлять логически и дидактически правомерную систему понятий школьной математики – еще ожидает решения, удовлетворяющего современным требованиям.

В конкретно-методическом плане существует и окончательно не решена проблема: какие математические понятия целесообразно вводить сразу с помощью точных определений, какие предварительно вводить на интуитивном уровне, а затем (и где именно) перевести в точные математические понятия, а какие оставить в школьной математике на уровне интуитивных представлений и понятий.

Например, высказывается мнение о том, что такие понятия математического

анализа, как предел и непрерывность, должны даваться в школе лишь как интуитивные. Предлагается также и связь между характером изменения функции и знаком производной, а также экстремальные значения рассматривать лишь наглядно с помощью графиков, не доказывая никакие теоремы, т. е. по существу предлагается весь раздел математического анализа в школе излагать на интуитивном уровне. Как видно, и здесь наблюдаются крайние, противоположные точки зрения, одинаково неприемлемые для школьного обучения.

Уровень изложения начал математического анализа в учебных пособиях под редакцией А. Н. Колмогорова слишком высок и недоступен учащимся IX-X классов общеобразовательной школы (этот уровень подходит лишь для классов с углубленным изучением математики). Здесь также важно найти тот логически и дидактически приемлемый, наиболее подходящий путь для школьного обучения.

III. О строгости изложения. О строгости изложения математики в школьном обучении можно говорить в двух аспектах.

Первый аспект (глобальный) касается построения раздела школьной математики, например, алгебры, геометрии или начал математического анализа в целом.

Вообще построение считается строгим: а) если все понятия, кроме исходных, точно определяются с помощью исходных или уже ранее определенных; б) если все предложения, кроме исходных (аксиом), доказываются с использованием аксиом или ранее уже доказанных предложений (теорем). В этом случае идеал строгости изложения трудно достижим, и имеет смысл говорить лишь о логически и дидактически приемлемом уровне строгости изложения для данного этапа обучения.

Как видно, понятие «уровень строгости изложения» носит прагматический характер и отражает связь между курсом школьной математики и тем, кому он адресован. Поэтому оценка строгости изложения учебного материала без учета того, для учащихся каких классов предназначено это изложение, бессмысленна.

Особенно спорным является вопрос о строгости изложения школьной геометрии, традиционно строящейся аксиоматически. В учебниках геометрии А. П. Киселева, методические достоинства которых общепризнанны, далеко не все предложения, не являющиеся аксиомами, доказывались, многие из них даже явно не формулировались.

Второй аспект строгости изложения (локальный) касается уровня строгости самих доказательств теорем, важнейших элементов изложения математической теории.

Доказательства, которые мы строим в школьном, содержательном изложении геометрической теории, называемые также содержательными, и в которых используются неформализованные рассуждения, отвечают некоторому интуитивному, но не точному понятию доказательства. Понятие же формального доказательства строго (точно) определяется лишь в рамках некоторой формальной системы, в том числе в формальной системе для евклидовой геометрии, и это определение эффективно, т. е. можно указать разрешающий алгоритм, позволяющий в конечное число шагов ответить «да» или «нет» на вопрос, является ли данная конечная последовательность предложений (формул) доказательством. Таким образом, применительно к формальному доказательству выражение «строгое доказательство» не имеет смысла, если только не использовать его в качестве синонима для термина «доказательство». Содержательное же доказательство, как уже отмечалось, - интуитивное понятие, и поэтому не совсем ясно, что означает «строгое доказательство» и «нестрогое доказательство», и как установить, является ли некоторое доказательство строгим. Можно говорить лишь о различных уровнях строгости доказательства, отличаю-

щихся числом пропущенных шагов (логических пробелов), о наиболее высоком допустимом для данного этапа обучения уровне с учетом возможностей учащихся.

Как видно, понятие уровня строгости доказательства, как и уровня строгости изложения в целом (в глобальном аспекте), носит прагматический характер, отражая отношение между доказательством и тем, кто его строит, усваивает. Если доказательство находится ниже некоторого граничного (снизу) уровня строгости, оно по существу перестает быть доказательством, и только такое «доказательство», очевидно, можно назвать «нестрогим».

Вопрос об уровнях строгости доказательств, адекватных различным этапам обучения, есть важная психолого-педагогическая и логическая проблема. Дело в том, что даже небольшое повышение этого уровня (разумеется, без достижения какой-то абсолютной логической полноты и строгости, которая в содержательных доказательствах вообще невозможна) приводит к значительному усложнению доказательства, делая его непонятным для учащихся.

Школьный учебник геометрии должен разрабатываться с учетом психологического фактора. Логика не может опережать психологию. Нельзя ожидать результата процесса до того, как сформирован сам этот процесс. Доказывание – сложный процесс мышления, и он формируется постепенно, от простых структур к более сложным. Этому должно соответствовать и постепенное усложнение структуры доказательства, повышение уровня его строгости. Таковы закономерности мышления, обуславливающие и закономерности обучения. Нельзя естественный, психологически определенный порядок заменить обратным и думать, что, например, шестиклассники способны доказывать на том же (или на более высоком уровне строгости), что и девятиклассники.

Изложение доказательств в школьных учебниках и обучение доказательству представляет собой комплекс педагогических проблем, которые, несмотря на давность исследования, не получили еще решения, приемлемого для широкой практики обучения.

IV. О языке школьной математики. Школьная математика включает начальные фрагменты различных математических теорий (арифметики, алгебры, геометрии, математического анализа) в содержательном (неформальном) изложении. Поэтому язык школьной математики является языком этих начальных фрагментов перечисленных математических теорий. Вряд ли можно чем-нибудь оправдать придумывание специально для школьного обучения терминов и символов, не используемых в математике, всякого рода «школьных жаргонов», стремление к созданию «собственного» языка школьной математики, отличного от языка математики.

В данном случае важно решить, в какой мере использованный в школьном обучении математический язык должен быть формализован и символизирован, насколько дидактически целесообразно использование современного математического языка, включающего элементы теоретико-множественного и логического языков. В решении этой проблемы возможны две одинаково неприемлемые крайности: излишняя символизация и формализация языка школьной математики и недопущение в школьную математику современного математического языка.

Математика немыслима без соответствующего искусственного формализованного языка, получившего название математического именно потому, что он удовлетворяет потребностям математики, являясь средством не только выражения, но и преобразования информации. Это оперативный язык, на котором формулируются алгоритмы для решения различных классов задач. На языке десятичной системы счисления сформулированы алгоритмы арифметических действий, на алгебраи-

ческом языке мы решаем уравнения и неравенства по определенным алгоритмам, метод координат позволяет перевести геометрические задачи в алгебраические и решать их средствами алгебраического формализма, на формальном языке математического анализа мы дифференцируем и интегрируем функции различных классов по определенным алгоритмам, сформулированным на этом языке. Изучение математики на любом уровне предполагает ознакомление с искусственными формализованными языками.

Важная педагогическая проблема состоит в следующем: в какой мере и как изучать эти языки, чтобы не порождать формализм, как сочетать синтаксический и семантический аспекты математических формализмов, чтобы достичь их правильного понимания и умения учащихся применять для описания реальных ситуаций и решения связанных с ними задач.

Язык математики развивается, и в этом отражается развитие самой математики. Математика XX в. пользуется языком, существенно отличающимся от языка математики XV в. Совершенно очевидно, что теорема, которая была известна в Древней Греции, должна формулироваться сейчас не на языке далеких предков, а на современном математическом языке.

Противоположные точки зрения по вопросу об использовании в школьном обучении элементов современного математического языка высказываются в статьях Л. В. Канторовича, С. Л. Соболева «Математика в современной школе» и А. С. Мищенко, Л. С. Понтрягина «О некоторых принципах преподавания математики в школе» (Математика в школе, 1982, № 2). Представляется бесспорной справедливость утверждения авторов первой из этих статей о том, что «…в целом теоретико-множественные представления и обозначения применительно к конечным и другим конкретным множествам необходимы для понимания логического и математического описания реальных объектов и процессов. Скорее можно было поставить в упрек, что они пока недостаточно развернуты, не проиллюстрированы достаточными практическими применениями и задачами» (Математика в школе, 1979, № 4, с. 6).

Имеющийся, по крайней мере, десятилетний опыт подтверждает эффективность разумного использования небольшого числа теоретико-множественных и логических обозначений:

$\in \cap \subset \Rightarrow \Leftrightarrow \forall \cup \exists$,

позволяющих кратко, ясно и точно записывать математические предложения, раскрывать их логическую структуру, что положительно влияет на усвоение математических знаний.

Вряд ли можно отдать предпочтение в обучении математике расплывчатому многозначному языку перед четким, ясным, однозначным математическим языком, выполняющим не только обучающие, но и воспитательные функции.

Выводы. Разумеется, рассмотренные вопросы (I-IV) не исчерпывают список спорных вопросов преподавания математики в школе. Например, мы пока не затронули вопросы, касающиеся методов обучения, и некоторые другие. Однако разрешение рассмотренных противоречий позволит улучшить качество современного математического образования школьников.

Резюме

В статье проведен ретроспективный анализ движения за модернизацию математического образования, как отечественного, так и зарубежного. Рассмотрены ряд дискуссионных вопросов и связанные с ними проблемы. Изложена авторская точка зрения на подход к модернизации математического образования.

Резюме

У статті проведений ретроспективний аналіз руху за модернізацію математичної освіти, як вітчизняної, так і закордонної. Розглянуто ряд дискусійних питань і зв'язані з ними проблеми. Викладено авторську точку зору на підхід до модернізації математичної освіти.

Summary

In this article the retrospective analysis of movement for modernization of mathematical education, both domestic, and foreign is carried out. A line of debatable questions and the problems connected to them are considered. The author's point of view on the approach to modernization of mathematical education is stated.

Литература

1. Ігнатенко М. Я. Дещо про шкільну математичну освіту // Рідна школа. – 1993. – № 7.

2. Ігнатенко М. Я. Окремі питання інтеграції фізико-математичних знань випускників середніх шкіл – Чернігів: ЧВАУЛ, 1994 – 50 с.

3. Игнатенко Н. Я. Некоторые проблемы модернизации отечественного и зарубежного школьного математического образования. // Научно-практическая конференция. – Ялта: КГГИ, 1999 – 5 с.

4. Понтрягин Л. С. О математике и качестве её преподавания. // Коммунист. – 1980. – № 14. – С. 99-110.

5. Сойер У. У. Прелюдия к математике. Пер. с англ. М. Л. Смолянского и С. Л. Романовой. М.: Просвещение, 1972 – 192 с.

6. Столяр А. А. Педагогика математики. Учеб. пособие. – Мн.: Высшая, школа, 1986. – 414 с.

7. Фуше А. Педагогика математики: Пер. с франц. – М.: Просвещение, 1979 – 128 с.

8. Хинчин А. Я. Педагогические статьи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 204 с.

9. Шоке Г. Геометрия: Пер. с франц. – М.: Мир, 1990. – 240 с.

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

Подано до редакції 25.03.2004

УДК 378.22

МОЖЛИВОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ФОРМУВАННІ У СТУДЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кучерявий О. Г.
доктор педагогічних наук, професор
Донецький національний університет

Постановка проблеми. Проблема об’єктивного взаємозв’язку фінансово-економічних, правових, історико-гносеологічних й інших можливостей держави та певного регіону з внутрішніми можливостями вищого навчального закладу у формуванні готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності є актуальною проблемою державного рівня. Результати її розв’язання спрямовані на подолання суперечностей між соціальним замовленням вищій школі на фахівця-педагога, здатного до забезпечення неперервного розвитку дітей та до самовдосконалення, і рівнем готовності учителів до педагогічної праці, який не повною мірою задовольняє відповідні існуючі потреби держави.

Розв’язання даної проблеми є предметом певної кількості психолого-педагогічних досліджень (Боритко Н. М., Глузман О. В., Гребенкіна Л. К., Капська А. Й., Савченко С. В., СєріковВ. В., Харченко С. Я. та ін.). Про необхідність розв’язання цієї проблеми йдеться в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній програмі “Вчитель”.

Нерозв'язаними частинами вказаної загальної проблеми є конкретизація відповідних можливостей держави, соціально-економічного регіону і вищих навчальних закладів, показ механізму їх гармонійного поєднання.

Метою даної статті є визначення змісту організаційно-правових, фінансово-економічних і специфічних можливостей ВНЗ у формуванні готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності.

Організаційно-правові і фінансово-економічні можливості університетів і педагогічних інститутів з значною міпою визначаються можливостями держави і регіону. Однак вища педагогічна школа має і свої специфічні фінансово-економічні можливості, пов'язані, зокрема, з навчанням іноземних студентів, з контрактною формою навчання частини педагогів, з виконанням досліджень за договірною господарською тематикою, зі здачею в оренду певних приміщень тощо. Проте основне призначення вищого навчального закладу – це підготовка фахівців, а не добування грошей. У всьому світі фінансування фундаментальних досліджень (саме їх здійснюють науково-дослідні інститути і частково університети й академії) – це функція держави і регіону. Ось чому вища школа, щоб розвиватися, повинна отримувати певні дотації.

Педагогічні університети і інститути, в свою чергу, знаходяться у гіршому фінансовому становищі, ніж ВНЗ комерційного або технічного профілю. Останні, наприклад, завдяки тісним зв'язкам з виробництвом, мають потенціал для розширення прикладних досліджень: саме з новими технологіями країна пов'язує поліпшення свого економічного стану [3].

Кількість організаційно-правових можливостей вищої школи залежить як від прийняття відповідних рішень на державному рівні, так і від рангу навчального закладу, отриманого ним за результатами акредитації. Розширення множини власних можливостей відбувається за рахунок прийняття певних рішень вченою радою і профспілковими зборами викладачів ВНЗ: рішення про диференційовану оплату праці на підставі результатів атестації працівників, які займають однакові посади; про функціонування і тематику науково-педагогічних семінарів для викладачів усіх кафедр; про щорічне проведення конкурсів теоретичних і методичних праць викладачів і студентів, орієнтованих на різні ланки освіти; про створення науково-методичного комплексу "Школа-ВНЗ" і збільшення кількості базових навчально-виховних закладів; про стимулювання науково-дослідної роботи студентів і викладачів; про адекватність програм навчання моделі фахівця-педагога і про їх удосконалення тощо.

Серед власних можливостей вищої школи особливої уваги заслуговують матеріально-технічні, морально-психологічні, науково-методичні і навчально-гносеологічні можливості [1-3].

Розкриття і використання фінансово-економічних і організаційно-правових можливостей держави і регіону – важливе джерело розвитку матеріально-технічної бази вищого навчального закладу: як свідчить досвід освітньої діяльності Донецького національного університету та багатьох інших ВНЗ Донбасу, тільки за рахунок внутрішніх фінансових резервів неможливо забезпечити навчальний процес необхідним обладнанням. Між тим передусім обладнання (наприклад, психологічної лабораторії) є важливішим засобом формування у майбутніх педагогів практичної готовності до самостійної праці.

Певною мірою цим пояснюється зведення усіх головних внутрішніх матеріально-технічних можливостей вищої школи до можливостей отримання нею нових приладів і матеріалів, комп'ютерної техніки: а) за рахунок обміну з іншими

навчальними і науково-дослідними установами; б) шляхом отримання їх у тимчасове користування в спорідненому навчальному закладі; в) способом придбання їх за допомогою спонсорів; г) через організацію створення приладів власними силами – викладачами і студентами, інженерно-технічним персоналом.

Взяття на "озброєння" останнього варіанту передбачає залучення майбутніх педагогів до дослідницької роботи у межах науково-пошукових завдань кафедр, лабораторій, студентського наукового товариства. Це є прямим виходом на реалізацію однієї з головних цілей моделі підготовки фахівців – формування у студентів досвіду творчої діяльності. Укладання договорів між навчальними закладами і підприємствами щодо виготовлення частин конкретного обладнання, виготовлення їх у власних навчально-виробничих майстернях і лабораторіях – ефективні засоби розв'язання проблеми відсутності комплектуючих деталей.

Важко переоцінити значення і розкриття на факультетах педагогічного спрямування морально-психологічних можливостей реалізації цілей підготовки студентів і, зокрема, цілей організації їх професійно-духовного самовиховання.

Необхідною умовою формування особистості спеціаліста-педагога є реалізація у навчальному закладі можливості створення у колективі психологічного клімату взаємоповаги і взаємопідтримки у стосунках між викладачами і студентами. Передумовою забезпечення між ними стосунків на принципах співтворчості і співдружності є відсутність у навчальному закладі жорстокого однозначного розподілу на колективи викладачів і студентів. Формування готовності майбутніх педагогів до самостійної праці – це загальна мета, усвідомлення якої студентами і викладачами потенційно "працює" на їх зближення і співтворчість. Мати на факультеті єдиний колектив, зусилля кожного члена якого (викладача чи майбутнього педагога) спрямовані на досягнення цієї загальної мети, означає використати існуючу можливість у спрямуванні гуманних міжособистісних стосунків викладачів і студентів у річище оптимального професійного становлення майбутніх фахівців і удосконалення майстерності їх наставників.

Закріплення у студентів і викладачів свідомої настанови на забезпечення єдності колективу починається із створення на факультеті ситуацій для усвідомлення майбутніми фахівцями і їх наставниками своїх головних функцій: для викладачів – надання допомоги майбутнім педагогам у професійному становленні (функція контролю за якістю засвоєння студентами знань, рівнем сформованості в них певних умінь і якостей носить підпорядкований характер; для студентів – активна самопідготовка (самоосвіта і самовиховання) до педагогічної діяльності (ніхто за самого майбутнього фахівця не зможе сформувати у нього професійно значущі вміння та якості). Найефективнішим є шлях створення таких ситуацій на практичних заняттях у процесі спільного обговорення студентами і викладачами моделі фахівця-педагога, навчального плану, коли розриваються близькі і далекі перспективи оволодіння майбутніми педагогами обраною професією, визначається місце і роль студентів і їх наставників у цьому процесі. У даному випадку модель грає роль тієї цінності, яка згодом за певних умов поступово стає основою орієнтацій, установок, очікувань студентів. На самому занятті вона виступає й засобом інтеграції взаємних інтересів і потреб майбутніх педагогів і викладачів, джерелом реалізації можливості появи у них позитивних емоцій, зокрема, пов'язаних з її змістом. Підкреслимо, що створення умов для емоційного переживання студентами змісту моделі фахівця – одна з першочергових цілей організаторів процесу їх професійного самовиховання.

Настанова на формування і розвиток у викладачів умінь підкреслювати

достоїнства студента і його досягнення у процесі самоформування готовності до самостійної праці – суттєвий крок до реалізації можливостей “потепління“ психологічного клімату у колективі, реалізації тактики поваги до майбутніх фахівців.

Закрите опитування, анкетування студентів показало, що особливо хворобливо реагують вони на тих викладачів, манера спілкування яких носить не дружній, а обвинувачувальний у певних “гріхах“ характер. Більшість (156) із загальної кількості майбутніх педагогів (184), які були опитані, навіть заявили, що вони бояться таких викладачів і воліли б, щоб курс викладав хтось інший. Найважливішими якостями викладача вищого навчального закладу 179 респондентів вважають професійну компетентність і здатність помічати достоїнства та успіхи студентів. Серед них 99 студентів поставили останню якість на перше місце у множині таких, як методична підготовленість, психологічна і педагогічна освіченість, лекторська майстерність тощо.

Викладачі, здатні підкреслювати кращі якості студента і його успіхи у навчанні і самовихованні, мають більше можливостей в організації на заняттях діалогу, орієнтованого на розвиток творчої активності майбутнього педагога, його самопізнання і самоформування професійних умінь. Створення необхідних і достатніх умов для усвідомлення викладачами настанови на довготривалу, напружену роботу зі студентами з досягнення цілей моделі підготовки фахівців (зокрема і організації самовиховання майбутніх педагогів) – це ще одна суттєва можливість психологічного плану, пов’язана з можливістю вироблення на факультеті педагогічної тактики повсякденного спілкування. Реалізація сутності такої тактики вимагає від викладача зусиль щодо формування і вдосконалення множини умінь. Головними серед них є вміння: а) говорити зі студентами у такому плані, як цього вимагає ситуація взаємодії (з грубими – ввічливо, з уразливими – дбайливо тощо); б) створювати на заняттях мажорну, радісну атмосферу; в) точно визначати свою робочу позицію по відносно шляхів і способів організації співтворчості та сумісної дослідницької роботи зі студентами; г) змінювати при необхідності оцінне ставлення студента до себе, вселяти в нього віру в свої сили.

Організація професійного самовиховання самих викладачів факультету є ефективним засобом і водночас можливістю реалізації зазначеної педагогічної тактики. Необхідно вказати і на наявність у ВНЗ можливостей морального стимулювання кращих викладачів і студентів: накази по навчальному закладу, подяку у стінних газетах, буклетах тощо (подяку як метод стимулювання навчання майбутніх педагогів і педагогічної праці їх наставників уміло і систематично висловлюють, наприклад, у газеті Донецького національного університету “Університетські вісті”).

Однак, за нашими спостереженнями, в останні роки моральному стимулюванні у ВНЗ не приділяється відповідна увага.

Науково-методичні можливості вищого навчального закладу у виконанні поставлених цілей формування у студентів готовності до педагогічної праці насамперед визначаються його кадровим потенціалом і активністю науковців, зокрема в обґрунтуванні особистісно орієнтованої моделі підготовки фахівців, певного змісту навчальних програм тощо.

Використання цих можливостей починається з перегляду змісту навчальних програм, зокрема дисциплін методичного циклу, із забезпечення адекватності програм цілям особистісно зорієнтованої підготовки студентів. Необхідна принципова зміна самого підходу до конструювання програм і викладання

предметів. Провідна ідея полягає в тому, що при проектуванні змісту навчальних програм насамперед важливо виходити з потреб професійно-духовного розвитку студента і загального розвитку дитини, а вже потім враховувати специфіку предмета. Суттєва особливість цього проектування полягає в розкритті можливостей кожної теми для розвитку професійної свідомості і самосвідомості майбутнього фахівця, для його ціннісного ставлення до розв'язання завдань розвитку пізнавальних процесів дітей, їх емоцій, інтересу до навчання, вольових, моральних та інших якостей.

Аналіз змісту програм навчання методики викладання різних дисциплін в педагогічних інститутах і університетах України націлює на їх якісне оновлення. Саме словосполучення "методика викладання" (наприклад, математики) і зміст відповідних програм, як правило, орієнтовані лише на навчання майбутніх педагогів методам і прийомам формулювання і реалізації дидактичних завдань на основі конкретного навчального матеріалу. Головним питанням методики залишається питання про те, як оптимально викласти матеріал так, щоб діти добре засвоїли тему заняття (фактично порцію нової інформації). Нагальною потребою є переорієнтація змісту методик на способи розкриття можливостей предметів для загального неперервного розвитку, навчання і виховання дітей, на методи і засоби перетворення навчання і виховання учнів у джерела їх розвитку. Бажано, щоб ця ціннісна орієнтація відбивалася і в назвах дисциплін методичного циклу: не методика викладання певної дисципліни (за складністю змісту дисципліни часто важко побачити дитину!), а методика розкриття можливостей дисципліни для розвитку дітей. Проте справа не в назві, а в змісті роботи з майбутніми педагогами, в їх ціннісно-мотиваційній орієнтації.

При збереженні існуючого підходу до розроблення змісту програм і підручників з методики викладання предметів цілі підготовки фахівців у повному обсязі не будуть досягнуті.

Повного розкриття і реалізації чекають великі розвивальні можливості дисциплін психолого-педагогічного циклу. Наприклад, можливості курсу педагогіки у включенні студентів у дослідницьку роботу в галузі пошуку і створення методів, прийомів, засобів навчання і виховання, стимулювання розвитку дітей. Залучення майбутніх фахівців до дослідницької, творчої діяльності на заняттях з педагогіки, у процесі педагогічної практики, на робочому місці (студентів заочної та очно-заочної форм навчання) дозволяє їм повністю розкрити свій потенціал для самостійної праці. Спостереження за роботою експериментальних груп і результати теоретичного аналізу свідчать, що організація творчої діяльності студентів з перших днів навчання на факультеті є головним засобом досягнення цілі формування в них умінь і якостей, важливих для виконання на робочому місці професійно-творчих функцій. Завжди є можливість орієнтувати студентів вже з першого курсу на вибір проблеми і теми дослідження, якими їм доведеться займатися усі п'ять років навчання на факультеті. Першокурсники можуть захопитися певною науковою проблемою лише за умови певної організації занять, яка передбачає як врахування їх інтересів та індивідуально-типологічних особливостей, так і розкриття викладачем основних способів реалізації можливостей розв'язання проблеми. Оптимальний вибір студентом теми наукового пошуку залежить і від співдружності викладачів різних дисциплін (психології, фізіології, педагогіки та ін.).

Студенти першого курсу мають реальну можливість вивчити технологію педагогічного дослідження, "увійти в проблему", працювати під керівництвом викладача над аналізом і систематизацією літературних джерел, пов'язаних з

обраною темою, а також над самовихованням якостей, необхідних педагогу-досліднику. Саме така постановка роботи дозволяє майбутнім фахівцям з часом почати курсове проектування, вже маючи серйозний багаж знань, уявлень і задумів в галузі обраної теми дослідження і технології професійного самовиховання. Можна вести мову про значущість курсового та дипломного проекту тільки за умови, коли мали місце власнє розроблення і апробація студентом певної програми, методів, методичних прийомів, дидактичних і виховних засобів, реалізація ним завдань-самозобов'язань у справі самоформування творчих умінь і якостей.

Викладачі мають можливість побачити, як виглядає студент в ролі дослідника, якщо на факультеті є практика обговорення рефератів, доповідей, виступів майбутніх педагогів, присвячених особливостям процесу і результатів їх роботи над обраною проблемою. Сам студент-доповідач ще в ході підготовки до виступу отримує можливість осмислити матеріал дослідження, упорядкувати і систематизувати його, розширити свої уявлення про шляхи розв'язання поставлених завдань або здійснити їх корекцію. Остаточно корекція завдань і методики дослідження здійснюється за результатами обговорення, яке для усіх його учасників корисне як засіб розвитку науково-педагогічного мислення, самооцінки, поглиблення знань з конкретних питань психолого-педагогічних наук.

Таке обговорення краще організовувати на традиційному колоквіумі, який використовується викладачами вищої школи для контролю за якістю засвоєння студентами певного розділу програми. Важлива зміна головної функції колоквіуму: його основне призначення – розвиток науково-педагогічного мислення, професійної самосвідомості студентів.

Провідне місце на ньому повинен займати не контроль, а об'єктивна оцінка творчих зусиль і збільшення дослідницьких можливостей майбутніх педагогів, які стимулюють процес усвідомлення ними необхідності підвищити рівень сформованості певних умінь і якостей (конструктивних, гностичних, комунікативних та ін.).

Непогана можливість підготувати студентів до виконання в освітніх закладах творчо-методичних функцій, одночасно спрямована на розв'язання проблеми розширення методичної бази навчального закладу, залучення їх до написання методичних розробок за результатами власного дослідження.

На досягнення мети розвитку творчих здібностей студентів, їх педагогічного мислення спрямована і можливість організації на семінарських заняттях з педагогіки, основ педагогічної майстерності групової та індивідуальної роботи майбутніх педагогів із створення казок для дітей, з аналізу і проектування педагогічних ситуацій, навчальних занять тощо.

Осмислення досвіду залучення студентів до створення казок приводить до думки, що цей вид творчості стає важливим чинником розвитку педагогічного мислення студентів, якщо в ході заняття має місце організація їх діалогічної взаємодії як суттєва можливість реалізації поставленої мети.

Можливості поповнити методичну "скарбничку" факультету, створити умови для розвитку у студентів професійної самосвідомості, формування в них конструктивних умінь і якостей також криються в орієнтації майбутніх фахівців-педагогів на проектування, моделювання та аналіз педагогічних ситуацій.

Функціонування у вищому навчальному закладі студентських майстерень з декоративно-прикладного, образотворчого та інших видів творчості – це ще одна можливість розв'язання вказаних завдань. Націлення студентів на створення в майстернях певних дидактичних засобів з настановою на обов'язкове використання

цих продуктів творчості в школі працює на усвідомлення ними потреби в самовихованні цілого комплексу умінь, важливих для виконання педагогом творчо- та культурно-орієнтаційних функцій: малювати картинки з історії українського народу; навчати дітей виготовляти народні іграшки, подавати їх як найважливіший засіб історії України, народних промислів і традицій, показувати хвилюючий процес чарівної появи іграшки з природних матеріалів тощо.

Необхідною умовою якісної підготовки студентів до виконання діагностико-прогностичних, організаційно-розвивальних, ціннісно-орієнтаційних та інших функцій є використання можливості внесення до навчального плану окрім педагогіки, психології (загальних) і історії педагогіки, інших базових курсів: вікової і педагогічної психології, основ педагогічної майстерності, психолого-педагогічної діагностики. На жаль, у багатьох класичних університетах (зокрема, в Донецькому національному університеті) навіть на факультетах педагогічної спрямованості – філологічному, історичному, математичному, біологічному та ін. – майбутні вчителі не вивчають ні психолого-педагогічної діагностики, ні основ педагогічної майстерності, ні історії педагогіки. Підкреслимо і комплекс основних дій викладача, які розкривають можливості навчального плану: виявлення галузей однакових і специфічних завдань і функцій дисциплін різних блоків; встановлення міжпредметних зв'язків, підпорядкованих ідеї реалізації головних цілей моделі (ця дія є основою оптимального вибору та інтеграції предметів). Для усіх предметів навчального плану загальними завданнями є розвиток професійної свідомості і самосвідомості студентів, формування в них досвіду творчої діяльності і діяльності дослідницького характеру, готовності до самовдосконалення. Однак навчальні предмети мають різні можливості у розв'язанні цих завдань.

Можливості дисципліни у формуванні окремих компонентів професійної готовності студентів до самостійної праці – конкретних знань, умінь, навичок, досвіду творчої і самовиховної діяльності тощо – розкривалися тільки на основі цілей предмета. Останні повинні відбивати процес становлення і зміну рівнів розвитку усіх компонентів інтегральної готовності педагога до здійснення професійних функцій.

Висновки: а) розкриття можливостей ВНЗ у формуванні у студентів готовності до педагогічної діяльності з позиції цілісного підходу є результатом усвідомлення викладачем його цілей, а також відповідних можливостей держави і регіону; цей процес вимагає від викладача творчої активності і соціально-педагогічної підготовленості; б) уся сукупність зорієнтованих на самовиховання цілей предметів і їх зв'язків може виконувати функцію перетворення навчання у вищому навчальному закладі у джерело цілісного професійного розвитку студентів тільки за умови, коли ця сукупність поставлена відповідно до головної мети моделі підготовки фахівців-педагогів.

Резюме

Стаття призначена визначенню змісту організаційно-правових, фінансово-економічних і специфічних можливостей ВНЗ у формуванні готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності.

Резюме

Статья предназначена определению содержания организационно-правовых, финансово-экономических и специфических возможностей ВНЗ в формировании готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Summary

The article is intended to definition of the maintenance of organizational - legal,

financial and economic and specific opportunities HES in formation of readiness of students to professional - pedagogical activity.

Література

1. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.

2. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования. – Автореф; д-ра пед. наук: 13. 00. 01/ Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2000. – 38 с.

3. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання майбутніх педагогів у процесі їх цілісної підготовки. – К.: Вища школа, 1999. – 224 с.

Подано до редакції 07.04.2004

УДК 802. 0 – 3

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Пахомова Тетяна Олександрівна
доктор педагогічних наук, професор
Запорізький державний університет

Постановка проблемы. Роль художньої літератури у вивченні іноземної мови – проблема, що не має на сьогоднішній день однозначного рішення. Немає сумніву, що мова відіграє вирішальну роль у читанні художньої літератури. Одначе, можна вивчати мову на дуже високому рівні і без читання літературних текстів. У той же час можна бути тонким цінителем художніх форм без здатності вільно говорити тією мовою, якою читаєш [6, с.112]. Практично не існує методик, що ігнорують можливості літературного тексту у вивченні іноземної мови. Інша справа, як використовуються ці методики, настільки ефективні розроблювані підходи. Аналіз стану проблеми показує, що вона, якщо і вирішена, то тільки загалом. Стандартизація методів залишається відкритим питанням.

Незаперечним уявляється положення про те, що бути “білітературним” набагато краще, ніж “білінгвальним” [6, с. 270]. Наявність чи відсутність літературної компетенції не може не впливати на розвиток як мовної, так і комунікативної компетенції. Цим і визначається місце художнього твору у вивченні іноземної мови. Мета, поставлена перед методикою іноземної мови, досягається найбільш ефективно, якщо вона інтегрована з метою, поставленою перед методикою літератури. Ця проблема досить нова і не досліджена навіть на рівні **постановки питання**.

У сучасній вітчизняній методиці існує досить жорстке розмежування між сферами різноманітних методик. Стосовно вивчення іноземної мови це виявляється, зокрема, в тому, що літературна компетенція і її формування - це області методики літератури. Художній текст – лише матеріал для використання мови у природних і різноманітних формах. До літературної компетенції вивчення іноземної мови має лише непряме відношення. Це питання у лінгводидактиці не розглядається, і через це відбувається штучне обмеження процесу сприйняття твору рамками тексту. Звичайно, з навчальною метою можлива така постановка питання. Але якщо вивчення твору зводиться до вивчення тексту, хай навіть іноземною мовою, втрачається маса можливостей для формування комунікативної здатності.

Будь-хто, хто читає літературні твори, рідною та іноземною мовами, рано чи пізно починає помічати такий момент. Читання іноземною мовою дозволяє краще збагнути літературу рідною мовою, тобто починають діяти механізми сприйняття, котрі до цього часу не працювали. Крім того, сприйняття літературного твору і сприйняття цього ж об’єкту як художнього тексту – це не одне й те ж саме.

У цих процесах задіяні різні вміння – лінгвістичні (мовні) і читацькі (літературні), котрі самі собою не є метою. І ті, і інші повинні виступати засобами формування комунікативних умінь. Літературна компетенція і лінгвістична - це складові моменти комунікативної компетенції.

Прийоми, засоби і методи формування лінгвістичної компетенції розробляються у вітчизняній методиці викладання іноземної мови надзвичайно широко. Вихідними можна вважати такі положення. По-перше, “ аналіз тексту може проводитися лише на базі високого ступеня володіння іноземною мовою” [4, с. 190].

По-друге, оскільки володіння іноземною мовою відбувається за межами вторинної мовної спільності, художній текст “ певною мірою реконструює мовне середовище” [2; 5]. Слід підкреслити, що аналіз тексту не є сферою діяльності методики викладання іноземної мови як навчальної дисципліни. Це матеріал занять з практики мови. У результаті питання використання літературної компетенції у формуванні комунікативної компетенції зникають з поля зору методистів.

Для зарубіжної лінгводидактики цей момент вже давно не є проблемою. Під метою читання” розуміється розвиток здатності читати іноземною мовою настільки вільно, щоб отримувати задоволення від читання” [3, с. 372]. Досягнення задоволення можливе лише при певному ступені сформованості літературної компетенції. Вітчизняна психологічна наука також закликає методистів до створення вчительських стратегій, в яких розкриття художнього смислу відбувається “на основі аналізу контексту твору, контексту епохи і підтексту” [1, с. 196]. Але слід констатувати, що подібні стратегії поки що більше декларуються або розробляються.

Їх переведення у практичне русло можливе з урахуванням тих досягнень, котрі має в своєму розпорядженні вітчизняна методика викладання літератури. Звичайно, йдеться тут про читання рідною мовою. Але вміння і навички проникнення в художній світ твору універсальні, вони можуть переноситися з процесу читання рідною мовою на процес читання іноземною мовою. Причому мається на увазі не стільки стилістичний і лінгвістичний аналіз, скільки способи створення певного цілісного бачення літературного твору, котре пов’язане з такою складною процедурою, як декодування.

“Література – це не реакція на текст, а взаємодія між читачем і письменником посередництвом тексту” [7, с. 74] - теза, котра сьогодні сприймається як аксіома. Письменник використовує кодування у образах, читач декодує їх в силу свого читацького досвіду. Коди можуть бути різноманітними за своєю складністю і доступністю. Природно, що при читанні іноземною мовою це декодування, складне саме по собі, ще більше ускладнюється. Причини ускладнення пов’язані з необхідністю подвійного декодування, оскільки додаються перекладацькі операції, що теж є декодуванням. Це в тому випадку, якщо переклад має місце. Одначе смисл твору для компетентного читача не пов’язаний прямо зі здатністю до точного перекладу. У високохудожньому творі завжди є елемент гри письменника з читачем, котрий припускає певну невизначеність. Уміння відчувати цю недомовленість і сприймати її в контексті – важлива особливість хорошого читача. Механічні стадії точного перекладу не лише втрачають значення, але можуть просто заважати сприйняттю, давати прямо протилежний результат.

Вихід із становища – літературна компетенція, сформована при читанні рідною мовою. Той, хто не знайомий з умовними прийомами, які створюють світ художнього твору, читаючи, буде просто збитий з пантелику необхідністю розуміти коди, закладені письменником. Якщо читач позбавлений літературної компетенції, то він не здатен читати твір як літературу. Володіння “граматикою” літератури дає можливість перетворювати лінгвістичні структури у літературні смисли.

Все вищесказане дає підставу припускати, що літературний твір “працює” на вивчення іноземної мови при двох умовах: коли вільне читання вже встановилось і коли сформовано необхідний рівень літературної компетенції, причому останній на матеріалі літератури рідною мовою. Навряд чи варто відтягувати введення художнього тексту і його аналіз на кінцеві стадії вивчення іноземної мови. Починати потрібно відразу. Якщо в учня не вистачає мовного рівня, то він піде не

лінією перекладацьких операцій, а лінією актуалізації свого естетичного досвіду. Само собою, що основними в цій ситуації виявляться мовна здогадка, почуття мови і сензитивність (сприйнятливість). Інструментальна мета і механічні процедури виявляться на останньому плані.

У читацькому інтерпретуванні літературного твору повинні переплітатися всі види філологічного аналізу тексту в їх лінгвістичному (мовному) і критичному (літературознавчому, лінгвостилістичному) варіантах. Співвідношення між ними різноманітні і залежать від особливостей навчальної ситуації. Але є один спільний момент, котрий обумовлений іноземною мовою. Він полягає в тому, що "адекватне вивчення літературного тексту ґрунтується на мовних технологіях"[5, с. 111]. Цей нюанс відсутній в методиці вивчення літературного твору рідною мовою. Він додає свою специфіку в аналіз твору і свої форми діяльності.

Р. Картер, наприклад, пропонує виділяти два види робіт, серед них – передлітературні і літературно-лінгвістичні. І ті, і інші спрямованні на допомогу учням в пізнанні і відчутті природи мовної організації ; створення перекладацької бази для аналізу підтексту; пояснення характеру образності певного тексту. Р. Картер пропонує прийоми, з яких найбільш цікавими є такі.

I. Prediction (What comes next ?). У вітчизняній методиці цей прийом використовується слідом за К. С. Станіславським і відомий під назвою " якщо б". Вчитель зупиняє читання в стрижневих моментах розповіді *"/stopping place/"* і пропонує зробити передбачення, як далі будуть розвиватися події.

2. Close procedure. Оскільки мікростилістичний ефект визначається порядком слів, резонансними словами, частотою вживання слів і навіть звуків, то спостереження за ними призводать до усвідомлення підтекстового навантаження.

3. Summary (What is it all about ?). З метою сфокусувати увагу на загальному значенні твору учням пропонується коротко викласти його зміст. Причому установка робиться не на те, що "зображено", а "як".

4. Forum (Debating opposing viewpoints). Обговорення різноманітних точок зору цікаве особливе у тих випадках, коли учні мають справу з відкритим текстом, що припускає варіанти.

5. Guided re-writing. Із усіх прийомів, це,мабуть, найважчий для учнів. Внести зміни до твору – процедура складна і для рідної мови. Наприклад, зробити кільцеву позицію лінійною чи передати монолог діалогом. Завдання такого концептуального рівня суперечливі з точки зору літературознавчого підходу, але припустимі з комунікативною метою.

Мовні технології застосовуються по-різному в залежності від лінгвістичного досвіду учнів. Одна група учнів, приступаючи до читання літератури іноземною мовою, має певну уяву про літературу як феномен культури, знання мови у них недостатнє. Звідси і певні обмеження. Література в даному випадку, як правило, використовується з так званою інструментальною метою, тобто як інструмент у пізнанні мови. Інша група – це ті учні, котрі в змозі отримувати задоволення, досягати катарсису у процесі читання, а крім цього, вони вже переступили той бар'єр, коли читання вимагає постійного звернення до словника. Вони виконують читацькі дії на естетичному рівні. Для таких учнів немає необхідності проводити об'ємну попередню літературну роботу. Є іще одна група учнів, котрі мають високий естетичний рівень і недостатнє володіння іноземною мовою. Для них необхідні ті ж самі мовні технології, що і для першої групи, але в якісно новому варіанті, "облагородженому" літературною компетенцією цих учнів.

Робота з такими учнями надзвичайно цікава, оскільки механічні процедури

звільняють місце творчим операціям. Викладач має справу не з реакцією на текст, а з результатом взаємодії читача і письменника. Навіть у тих випадках, коли рівень володіння мовою, здавалось би, не дозволяє цього зробити, літературна компетенція "веде" за собою компетенцію мовну. Читач іде від твору до тексту.

У новій аудиторії рівень літературної компетенції учнів, що вивчають іноземну мову, можна виявити, використовуючи порівняння літературного і нелітературного тексту однієї тематики, розпізнавання літературності-нелітературності – одне з найбільш фундаментальних умінь літературної компетенції. У його формуванні можна піти шляхом комбінування питань і завдань, спрямованних як на розуміння літературного тексту, так і на розвиток художньої сензитивності. Учні доходять розуміння того, що сприйняття літератури йде іншими шляхами, що відрізняється від сприйняття мови.

Спочатку при виборі тексту бажано, щоб вони були невеликі за обсягом. Наприклад, інструкція з користування телефоном (Текст А) і уривок з вірша (Текст В).

Text A

When You Make a Call

First check the code (if any) and number.

Lift the receiver and listen for dialling tone (a continuous purring).

Dial carefully and allow the dial to return freely. Then wait for another tone: Ringing tone (burr-burr) the number is being called.

Engaged tone (a repeated single tone) try again a few minutes later.

Number unobtainable tone (steady note) replace receiver, re-check the code and number, and the re-dial.

After dialling a trunk call there will be a pause before you hear a tone; during this time the trunk equipment will be connecting your call.

At the end of the call, replace the receiver securely because timing of calls stops when the caller hands up.

(General Post Office: Dialling Instructions and Call Charges (GPO, 1970)

When You Answer the Telephone

Always give your name or telephone number.

If you hear a series of rapid pips, the call is coming from a coinbox telephone. Wait until the pips stop and then give your name or telephone number.

Text B

In homes, a haunted apparatus sleeps
that snores when you pick it up.
If the ghost cries, they carry it
to their lips and soothe it to sleep
with sounds. And yet, they wake it up,
deliberately, by tickling with a finger.
(From Craig Raine "A Martian Sends a Postcard Home")

Для учнів з недостатнім рівнем розвитку літературної компетенції Текст В навіть при повному розумінні значення слів буде здаватися нагромадженням фраз. Учні з розвинутою літературною компетенцією відразу ж відчувають нюанси, хоча слово «телефон» у другому тексті навіть не згадується.

Враховуючи ці особливості читачів різних типів, зарубіжна методика розробляє навчальні програми, розраховані на «повільного» *(slow)* сензитивного читача і "швидкого" *(fast)*, широкоінформованого. Для першого типу створені програми *Extensive/Cumulative*, для другого – *Intensive/Analytic*. З урахуванням

специфіки двох видів читачів в екстенсивному навчанні переважає лінгвостилістичний і критичний аналізи розвитку відповідних здібностей. В інтенсивному навчанні здійснюється настанова на лінгвістичний аналіз, а також навики швидкочитання.

Слід відзначити, що вітчизняна методика літератури орієнтована виключно на екстенсивне читання. Це її сильний бік, в цій галузі є немало досягнень світового рівня. При цьому інтенсивне читання розглядається лише як проміжний етап на шляху до екстенсиву. Методика має і відповідну технологічну базу. Одначе хотілось би відзначити, що далеко не всі випускники середньої школи відповідають вимогам, що пред'являються до їх літературної освіти. Не всі з них будуть протягом життя звертатися до високохудожніх творів як засобу духовного спілкування. Причина цього схована не лише в недбалості цих учнів, а і в тому, що вони належать до типу "швидких" читачів, для них потрібна інша програма, ніж для "повільних" читачів.

З цим пов'язана і проблема відбору літературних текстів. Вони не повинні бути фрагментарними, занадто важкими в лінгвістичному і концептуальному відношенні. У той же час, краще всього обирати "високу літературу" *(high literature),* класику, тобто книги, котрі, за словами Марка Твена, всі хочуть прочитати, але ніхто не хоче читати. Класичні тексти дають рівень природної і різноманітної у стильовому відношенні мови. Крім того, в них прихована можливість уникнути негативних моментів, пов'язаних з масовим застосуванням мовних стереотипів. Мовні стереотипи хороші і доступні своєю надзвичайною спрощеністю, але шкідливі, оскільки зводять багатомірність змісту до одномірності значень. Використання літературної компетенції дозволяє уникнути цієї небезпеки.

Summary

The article deals with the problem of literature competence as an element of the communicative competence. It also describes methodical strategies of literature competence development, which are employed in the modern foreign linguadidactics.

Резюме

В статье рассматривается проблема литературной компетенции как составляющей коммуникативной компетенции. Описаны некоторые методические стратегии формирования литературной компетенции, применяемые в современной зарубежной лингводидактике.

Резюме

У статті розглядається проблема літературної компетенції як складової частини комунікативної компетенції. Описано деякі методичні стратегії формування літературної компетенції, які використовуються у сучасній зарубіжній лінгводидактиці.

Література

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1966. – 213 с.
2. Брандес М. П. Стилистический анализ.– М., 1971. – 117 с.
3. Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Сост. Васильева М. М., Синявская Е. В. – М.: Прогресс, 1967. – Ч. 1. – 464 с.
4. Обучение иностранному языку как специальности. – М.: Высшая школа, 1975. – 264с.
5. Carter R. Linguistic Models, Language and Literariness: Study strategies in the teaching of Literature to foreign students //Literature and Language Teaching. Oxford University Press. 1997. – P. 110 – 132.
6. Literature and Language Teaching. Oxford University Press. 1997. – 271 p.
7. Widdowson H. G. Exploration in applied Linguistics. Oxford University Press. 1979. – 104 p.

Подано до редакції 15.04.2004

УДК 37. 018. 7

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОЕКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Приходько Николай Ильич
доктор педагогических наук, профессор
Запорожский государственный университет

Постановка проблемы. Данная статья может рассматриваться как развитие того научного направления в педагогике, основы которого заложил наш выдающийся соотечественник А. С. Макаренко. Рассматривая педагогическую деятельность как "проектировку личности", умение проектировать в человеке лучшее, находя сходство между процессами воспитания и процессами на материальном производстве, называя учителей "инженерами педагогики", он был твердо убежден в том, что "для всей работы воспитателя нужна особая наука", предметом которой было бы воспитание завтрашней радости, которая является истинным стимулом человеческой жизни, потому что "Человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного. Воспитать человека - значит воспитать у него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость. Проектирование личности как продукта воспитания, по мнению педагога, должно производится по заказу общества" [6]. Именно это наполняет проективную педагогику социальным смыслом. Педагог ожидает что-то от будущего, он всматривается в него, ему свойственны определенные социальные надежды. Они естественно, личностно окрашены и социально обусловлены. Личностное проектирование включает в себя желания, помыслы, фантазии и мотивируется побуждениями личностного психологического ожидания чего-то от будущего. Социальное проектирование обусловлено социальными качествами и социальными предпочтениями педагога и мотивируется системой социальных ценностей, мировоззрением и социальными ожиданиями.

Следовательно, проективная педагогика – это специфический взгляд в будущее и одновременно творческий процесс использования педагогических технологий в различных формах и видах социальной жизнедеятельности.

В педагогической литературе проективная педагогика стала научной и практической проблемой не так давно. 80-е гг. XX столетия характеризовались предпочтением рассуждать о развитии школы, инновациях, нововведениях. Сам термин "Проектология" был использован Побиском Кузнецовым четверть века назад в надежде, что наступит такое время, когда потребность Человечества в проектировании своего собственного будущего должна будет породить новую профессию - профессию инженеров истории" [4, с. 190]. Как полагают некоторые авторы, появление класса новых сложных задач в сфере экономики, культуры, градостроительства, образования среди прочих типов социально-инженерной деятельности выделило социальное проектирование как разновидность социальных технологий [1; 5].

В связи с тем, что проективная педагогика как особая область научного исследования современного динамично развивающегося мира является чрезвычайно актуальной проблемой целостного понимания задач, стоящих перед современной системой воспитания и образования, особенного внимания требует уточнение некоторых терминов и понятий.

Термин "проектирование" происходит от лат. "projectus" - брошенный вперед; это процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, системы, состояния, специфическая деятельность, результатом которой явля-

ется научно-теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений. Проектирование - составная часть управления, которая позволяет обеспечить осуществление управляемости и регулируемости некоторого процесса [5; 6].

Близкими по смыслу к понятию проектирование являются следующие: планирование, проекция, предвосхищение, предвидение, прогнозирование, конструирование, моделирование.

Нет смысла приводить здесь толкования всех этих понятий. Поэтому в данной статье мы остановимся на некоторых вопросах, требующих новой направленности педагогического мышления и осмысления категориальных структур именно проективной педагогики и педагогических технологий.

Реалии глобальной взаимозависимости и культурного разнообразия нашей планеты в XXI веке определяют потребность в образовании и воспитании поколения с новым типом мышления, новым отношением к жизни, поколения, способного успешно самоопределиться в условиях быстро меняющегося мира.

Воспитание человека всегда было сложной задачей. Даже при нормальных, стабильных стадиях развития общества возникают различные проблемы в воспитании подрастающего поколения. В периоды смены политической ориентации государства проблемы обостряются еще больше и могут быть источниками интенсивных эмоциональных всплесков, приводящих к негативному жизненному сценарию. Проблемы сегодняшнего дня (безработица, преступность, разводы, доступность и использование незаконных или вредных лекарственных средств вплоть до наркотиков, сексуальная распущенность, отсутствие личных и профессиональных целей, смещение ценностей и т. д.) делают процесс воспитания еще более трудным.

Любое планирование, проектирование требует четкого определения главного направления деятельности, т. е. цели.

На современном этапе развития общества существуют различные подходы к определению целей обучения и воспитания в школе. В. А. Якунин отмечает, что "... цель указывает на будущее состояние объекта или системы, к которому она стремится" [8, с. 25]. Одним из признаков цели является "образ будущего результата, который по форме отражения может быть представлен либо в виде перцептивных образов и моделей, либо в виде вербализированных понятий, суждений и умозаключений" (там же). Вторым признаком цели является "наличие потребности и стремления в достижении будущего результата" (там же).

Степень осознания целей бывает разной, и "чем яснее осознается и понимается цель, тем больше вероятность, что она будет достигнута" (там же).

Поскольку педагогические системы выполняют заказы государства, общества, то цели приходят извне. Если они совпадают с потребностями педагогической системы, то становятся ее внутренними целями. Если эти цели совпадают с потребностями человека, тогда они становятся внутренними целями этого человека.

В наши дни, когда масштаб научно-технического прогресса достиг беспрецедентных размеров, возникли и проблемы, которые стали угрожать самому существованию человечества. Таковы, например, угроза ядерной катастрофы, социально-экономические кризисы, экологические последствия техногенной нагрузки на природу. Все эти глобальные проблемы тесно связаны между собой. Так быстрый рост населения планеты вызывает потребность в увеличении производства продовольствия, что усиливает нагрузку на энергетические ресурсы и приводит к истощению земли, а рост промышленности вызывает загрязнение окружающей среды. Все это сопровождается обнищанием населения, вспышками насилия, войнами.

Феномен глобальных проблем современного мира отражает одно из коренных противоречий его развития - противоречие в стратегии человеческой преобразовательской деятельности и "стратегии" развития экосистем.

Обычно называют шесть типов глобальных проблем: демографический взрыв, продовольственный кризис, истощение ресурсов, разрушение природной среды, злоупотребление ядерной энергией и антропологический кризис, связанный с проблемами утраты человеческой духовности, безработицей, наркоманией, потерей смысла жизни.

Таким образом, техническое развитие имеет как бы два лика: лик улыбающийся, обещающий повышение благосостояния, и лик трагический - наступает предел потребления ресурсов, возрастает загрязнение среды, нарушается равновесие между экологией планеты и человеческой деятельностью.

Выживание планеты в целом, как и каждого человека в отдельности, зависит сегодня от того, какие проблемы и вопросы займут приоритетные позиции в педагогической науке и практике.

Проектирование глобального образования, ориентирующего на воспитание нового, целостного видения мира и места человека в нем, должно отображать единство теории и практики в решении проблем развития глобального мышления учащихся. Мы полностью солидарны с Ю. Н. Кулюткиным и Е. Б. Спасской, что главное в глобальном образовании - воспитание чувства причастности учащихся к жизни человеческого сообщества планеты Земля, установление гармоничных отношений человека с природой, людьми, миром в целом и с самим собой [7; 9].

В связи с этим актуальным остается вопрос о педагогических технологиях.

В настоящее время существует множество позиций разных авторов, касающихся самого определения педагогической технологии (В. П. Беспалько, И. П. Волков, И. А. Зязюн, М. В. Кларин, Б. Т. Лихачев, О. С. Падалка, Е. Н. Пехота, Г. К. Селевко, Е. А. Сысоева, В. М. Шепель, М. Чошанов, И. С. Якиманская, Т. С. Яценко и др.).

При этом можно отметить, что в одних случаях технологии вырастают из теории (Ш. А. Амонашвили, В. П. Беспалько, В. В. Давыдов, В. К. Дьяченко, Л. В. Занков, И. П. Иванов, П. Я. Гальперин, В. Ю. Кричевский, Н. В. Кузьмина, В. Я. Якунин и др.), в других – из практики (Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, А. А. Окунев, Н. И. Приходько, В. Ф. Шаталов, С. Д. Шевченко, В. В. Шейман, и т. п.).

Не вступая в полемику относительно определений сущности педагогических технологий, мы акцентируем внимание на том, что появление в последнее время множества интересных и эффективных технологий привело в ряде случаев к тому, что учителя, ознакомившись с какой-нибудь технологией у своих коллег или на курсах повышения квалификации, стремятся сразу же перенести ее в свою практику, не соотнося идею технологии с целями и задачами своей школы, не учитывая особенностей контингента детей, особенностей содержания учебного материала и т. д. Надо ли говорить о том, что такой подход не дает ожидаемого эффекта [7, с. 11].

«Нельзя не видеть и того, - пишет Б. С. Гершунский, - что совершенствование средств обучения и педагогических технологий явно опережает сознание сложной иерархии ценностей и целей образования. Создается далеко небезупречная с точки зрения здравого смысла ситуация, когда разработка весьма дорогостоящей педагогической технологии проводится фактически... ради самой технологии, когда педагогический процесс осуществляется ради самого процесса... Но даже самый изощренный и перенасыщенный техническими средствами процесс только тогда имеет какой-либо смысл, если заранее известно, **во имя чего** этот процесс осуществляет-

ся, каковы его ближние и дальние цели, каким видится ожидаемый результат... Тем самым образование лишается своей важнейшей опережающей, **прогностической функции**, теряет возможность влиять на общественные идеалы, вести активную, **преобразовательную** работу по их совершенствованию» [2, с. 22].

Использование педагогических технологий должно быть обоснованно с философских, социокультурных, психологических, дидактических и педагогических позиций.

Мы рассматриваем педагогические технологии как искусство педагогической деятельности, как составную педагогического мастерства в силу того, что необходимость проектирования педагогических технологий в той или иной мере ощущается во всех звеньях и на всех уровнях учебно-воспитательной и профессиональной деятельности. Деятельностный аспект трактовки педагогических технологий позволяет выделить следующие их виды:

- дидактические технологии (отбор содержания образования и учебного материала; классификация и систематизация учебного материала; обоснование процессуальной стороны обучения; коррекция познавательной деятельности и др.);

- методические технологии (организация методической работы в школе и вузе; организация и применение педагогических технологий учебного процесса: уроки, лекции, семинарские, практические занятия, диспуты, консультации, конференции; контроль, оценка знаний, игры, мнемотурниры и др.);

- превентивно-реабилитационные технологии (превенция неуспеваемости, деструктивного поведения; социальная адаптация, реабилитация, помощь и защита; социальная терапия; формирование толерантности и др.);

- педагогические технологии непрерывного образования (технологии обучения социальных педагогов, учителей-предметников; творческого развития личности в процессе профессиональной подготовки; технологии формирования стимулов к педагогической деятельности у студентов);

- технологии управленческой деятельности (формирование имиджа педагога и учебно-воспитательного заведения; технологии планирования, организации, руководства, контроля, выработки и принятия управленческого решения: прогностическое моделирование, экстраполяция выявленных тенденций, коллективная экспертная оценка, семикратный поиск и ликвидация безвыходных ситуаций и т. д.); проектно-исследовательские технологии.

В общем виде сущность этих технологий состоит в том, чтобы предвидеть: социально-экономические и научно-технические условия, в которых будет развиваться система образования в будущем; изменяющиеся роль и место человеческой личности в общественном прогрессе, пути возвышения человека, человеческой жизни как абсолютной общественной ценности; взаимоотношения образования, экономики и культуры; пути обеспечения приоритетности гуманитарных, культурно-исторических, национально-этнических и общечеловеческих компонентов в целевых установках педагогической деятельности на всех ступенях образования; динамику развития образовательных запросов и потребностей населения и обеспечения соответствующей этим запросов и потребностям системы образовательных услуг, в том числе с использованием многообразных неформальных структур; изменения в структуре занятости с учетом рыночных отношений в сфере производства и труда, динамики престижности профессий и специальностей, необходимости систематического повышения квалификации и, по-видимому, неизбежной в перспективе переподготовки рабочих и специалистов в условиях существенных преобразований в содержании, характере и объектах их труда, производственных отношений; необ-

ходимые содержательные и организационно-структурные изменения системы образования в целом и отдельных ее компонентов; демографические сдвиги и движение контингентов учащихся на всех ступенях образования; возникающие под влиянием социально-экономического, социокультурного и научно-технического прогресса новые подходы к обоснованию целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся, к управлению процессом целенаправленного формирования у них заинтересованного, творческого отношения к труду, системного миропонимания и мировоззрения на основе общечеловеческих нравственных ценностей и национальных традиций; пути и методы совершенствования системы диагностики способностей, ориентации и профориентации, учащихся на разных ступенях образования с использованием работоспособных и технологичных критериев профотбора; методы совершенствования технологии образовательного процесса с акцентом на умственное и физическое развитие учащихся, укрепление их здоровья с учетом медико-гигиенических требований, появления новых информационных технологий, компьютерных, телекоммуникационных, аудиовизуальных и других новейших средств интенсификации педагогического процесса [2, с. 411].

И в заключение еще один важный момент. Обстоятельства требуют осмысления, и, быть может, переосмысления традиционно сложившихся и существующих представлений о философии образования и педагогики. Если не исходить из каких-либо природных или социальных катаклизмов, то в будущем нет и не может быть того, чего в том или ином виде нет в настоящем. Вопрос упирается только в то, насколько мы способны выявить в настоящем тенденции и факторы, которые неизбежно скажутся на том, что произойдет с нами, человечеством, миром в интересующий нас период. Речь должна идти о тех тенденциях и факторах, которые сказываются и не могут не сказываться на образовании и педагогике в современных условиях. В первую очередь, это относится к проблемам, вытекающим из национального многообразия и государственного устройства, разноуровневой развитости регионов в стране и государств в мире, идеологического, мировоззренческого противостояния в государстве и обществе. Из признания объективного существования этих условий и факторов, очевидно противоречивых, по-разному проявляющих себя в мире, регионе, отдельно взятой стране, неизбежно вытекает ряд выводов, имеющих методологическое значение при постановке и решении проблемы перспектив развития образования и педагогики в сколь угодно близком или отдалённом будущем.

У нас накоплен собственный, и притом немалый, опыт прямого, непосредственного использования философских знаний в образовании и педагогике. Отечественная педагогика, её методология, теория и практика упорно и настойчиво в течение десятилетий пытались строить и развивать образование на общих философских основаниях. И в этом направлении нами пройден большой путь, начиная с многочисленных попыток выводить основные положения и принципы каждого проводимого в стране исследования до прямого переноса философских постулатов непосредственно в массовую практику. Необходимость такого рода переносов не носила дискуссионного характера, а отстаивалась в стандартных учебниках педагогики и определяла самую суть профессиональной подготовки каждого учителя.

Выводы. В современных условиях нужны принципиально новые теоретические подходы философии образования и педагогики, которые могут стать продуктивной основой для научного обеспечения требуемых концептуальных решений.

Образование и педагогика – действительность создаваемая, творимая и проек-

тируемая. И если мы хотим проектировать будущее, надо стремиться всесторонне осмыслить эту особенность. И, главное, не забывать, что образование и педагогика развиваются и функционируют по своим законам.

Решение проблемы развития проективной педагогики и педагогических технологий должно определяться - только и единственно - деятельностью, направленной на социальное воспроизводство и образование Человека.

Summary

Actual questions of project pedagogy and pedagogical technologies. The article is devoted to comprehension of project pedagogy as a scientific-theoretical and subject-practical activity, which is connected with introduction of advanced know-how and pedagogical technologies. The questions of pedagogical prevision, prediction planning are examined.

Резюме

Стаття стосується осмислення проблеми проективної педагогіки як науково-теоретичної і практичної діяльності, яка пов'язана з упровадженням педагогічних інновацій і педагогічних технологій. Розглядаються питання педагогічного передбачення, прогнозування, планування.

Резюме

Статья посвящена осмыслению проблемы проективной педагогики, как научно-теоретической и предметной практической деятельности, связанной с внедрением педагогических инноваций и педагогических технологий. Рассматриваются вопросы педагогического предвидения, прогнозирования, планирования.

Литература

1. Бестужев-Лада И. В., Наместников Г. А. Технологии прогнозных разработок социальных проектов. – М., 1992.

2. Гершунский Б. С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.

3. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2001. – 368 с.

4. Кузнецов Побиск. Проектология // Россия 2010. – М., 1999. – С. 190-192.

5. Курбатов В. И., Курбатова О. В. Социальное проектирование: Учебное пособие. – Ростов Н/Д: Феникс, 2001. – 416 с.

6. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Собрание соч. в пяти т. – т. 1,2. – М.: Правда, 1971. – Т.1, 2

7. Образовательные технологии (из опыта развития глобального мышления учащихся) / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Е. Б. Спасской. – СПб.: КАРО, 2001. – 152 с.

8. Якунин В. А. Обучение, как процесс управления. Психологические аспекты. – Л.: ЛГУ, 1988.

Подано до редакції 01. 03. 2004

УДК 378

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Семиченко Валентина Анатоліївна
доктор психологічних наук, професор
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України
(м. Київ)

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сьогодення є принципова трансформація базових основ не лише науки, а й існування людства в цілому. Глобальні екологічні катастрофи техногенного характеру, політичні вибухи, суспільні негаразди, що охоплюють життя мільйонів людей, переконливо свідчать

про те, що настав час провести ревізію основних суспільних цінностей. Однією з таких фундаментальних цінностей є наука. Саме тому сьогодні основні суперечки між вченими виникають щодо методології наукового пізнання, актуалізуються ті проблеми, що ще недавно вважались остаточно визначеними.

Спектр актуальних питань, навколо яких йдуть наукові дискусії, ще більше розширюється внаслідок того, що суспільна свідомість ще не адаптувалась до нових концептуальних підходів. Користувачі нових методологічних ідей часто використовують їх у своїй науковій діяльності не за сутністю, а за засвоєними раніше шаблонами. Внаслідок цього відповідні ідеї, незважаючи на їх прогресивність, часто дискредитуються, що ще більш напружує ситуацію у науці. І не лише у науці, а і у суспільній практиці, яка часто або кидається впроваджувати гучні, але не доведені ідеї, або ж відмовляється від перспективних напрямів власного трансформування внаслідок недовіри до їх наукового підґрунтя.

Тому сьогодні вкрай важливо окреслити ті методологічні проблеми, які надають найбільший вплив на рішення конкретних наукових і практичних проблем. Розглянемо основні з них на прикладі психолого-педагогічних наук.

Проведений теоретичний пошук та апробація його результатів (у вигляді змісту і структури певних теоретичних моделей) у практиці роботи з різними категоріями користувачів відповідної інформації (докторантів, аспірантів, магістрантів) довів, що найбільш зручною схемою, як висвітлює основний спектр методологічних проблем, є модель, яка диференціює ці проблеми за сімома рівнями. Фактично ж цих рівнів можна виділити і більше, але це вже буде привносити певну плутанину [1;2].

В цієї статті ми розглянемо зміст цих рівнів і ті проблеми, які відповідають тому чи іншому рівневі. Але перш за все зробимо певні пояснення.

Як відомо, традиція розподіляти методологічні проблеми за рівнями існує вже давно. Термін "методологія" (від "логос" наука, та "метод" - шлях пізнання") використовується для позначення різнорівневих явищ: філософського, найбільш узагальненого усвідомлення сутності явищ і процесів, конкретно наукового, що охоплює специфічні ознаки певних галузей знань, та технологічного, яке визначає коректність організації досліджень та використання конкретних методичних прийомів. У школі Г. П. Щедровицького таких рівнів налічується п'ять, додаються ще рівень загальнонауковий та метанауковий. Але ці моделі не охоплюють всіх актуальних методологічних проблем. До того ж, сьогодні вкрай актуальною є необхідність уточнення змістовного наповнення цих рівнів, визначення якісної специфіки і розкриття засобів вирішення відповідних проблем. Таку схему ми і хочемо запропонувати для розгляду.

1. Отже, найбільш високим рівнем абстрагування від конкретних обставин і якісних особливостей будь-якого наукового дослідження залишається загальнофілософський рівень. Сьогодні у суспільстві відбувається активний перегляд саме загальнофілософських проблем. До числа найбільш актуальних напрямів цього рівня можна віднести наступні:

а) Відновлення дискусії щодо матеріалістичних або ідеалістичних основ світотворення. Значна кількість джерел, у тому числі таких, що претендують на науковість, сьогодні присвячена цьому питанню. Серед науковців, особливо гуманітарного спрямування, сьогодні стає "немодним" матеріалістичне трактування світу. Нові ідеалістичні ідеї маскуються під різноманітними твердженнями: про наявність загальносвітового інформаційного простору, про існування елементарних частинок (так званих лептонів), які визначають матеріалістичний характер

ідеальних об'єктів, про паранормальні явища і т.д. У різноманітних наукових моделях психологічних і педагогічних об’єктів у опис якостей вищого рівня входять ідеї Бога.

Тому кожен вчений сьогодні перш за все повинен визначитись, до якої групи він відноситься. Адже, як відомо, наука, мистецтво і релігія являють собою якісно різні форми існування людської свідомості і практики. Якщо мистецтво народжує індивідуалізовані форми і смисли, і у цьому його основний сенс, наука прагне опанувати глибини будівлі світу у його різновидах шляхом постійних сумнівів, критичного оцінювання та перевірки, то релігія будується на визнанні абсолютної істини певних аксіоматичних тверджень. Методи науки знищують релігію, формалізують мистецтво. В той же час сама наука може стати релігією, про що історія надає нам яскравий приклад у вигляді марксистсько-ленінської теорії, у яку треба було безоглядно вірити і ні у якому разі не піддавати її сумніву.

Всі ці сфери мають право на існування, вирішуючи (кожна з своєї позиції) актуальні проблеми людства. Разом з тим їх довільне змішування призводить або до взаємознищення, або до формалізації, підміни сутності явищ, що розглядаються. Вчений може бути глибоко віруючою людиною, але разом з тим він не допустить підміни коректного процесу наукового пошуку релігійною впевненістю у абсолютності тих чи інших думок. Тобто, проблема зіткнення двох глобальних ідей щодо будівлі світу сьогодні більш переходить у суб'єктивний вимір, обумовлює необхідність індивідуального самовизначення. А це означає, що дослідник або притримується матеріалістичного трактування, і при наявності спірних питань шукає відповідь у суто об'єктивних процесах і явищах, або визнає наявність ірраціонального світу, який ще є непізнаним, і вибудовує докази для того, щоб довести позаматеріальний характер цих процесів.

Наведемо конкретні приклади у галузі психології. Людина, яка відчула, що уві сні вона літає, буде: а) за матеріалістичним самовизначенням шукати пояснення у таких суто предметних явищах, як пов'язаність почуттів з певною позою, змінами у обсязі речовин, і т.ін.; б) за ідеалістичної спрямованістю визнає цей факт як ще один доказ наявності душі, її відносної незалежності від матеріального тіла.

б) Актуальною проблемою сучасної науки є збереження діалектичного підходу у сфері пізнання. Як відомо, діалектика є незалежною від політизований ідей історичного матеріалізму, вона обслуговує сферу пізнання. Разом з тим девальвація ідей історичного матеріалізму, який також використовував діалектичні принципи, призвела до зниження поваги до діалектичних вимог щодо процесу пізнання. Сьогодні є багато прикладів псевдонаукових досліджень, які будуються з ігноруванням діалектичного підходу. Найбільшу кількість таких прикладів можна зустріти у трактуванні історичних подій, коли певний факт або подія відривається від загального процесу розвитку людства і подається як абсолютний, без врахування його відносності і складної, багатофакторної детермінованості. Тому повернення діалектиці статусу універсального методу наукового пізнання є актуальним завданням методології.

Є ще деякі аспекти, які сьогодні також виявляється вкрай актуальними. Це, по-перше, необхідність коректно розводити дослідження, які вивчають процеси, і які вивчають структури. Якщо увага дослідника спрямована на процесуальний аспект, його завданням є розгляд подій у контексті постійних змін, взаємопереходів, взаємодетермінацій, впливу вихідних і прогнозу наступних станів. Структурна ж спрямованість вимагає певної фіксації, визнання об'єкту як незмінного хоча б протягом певного часу. Умовність такого розподілу очевидна: будь-який процес

існує у вигляді взаємодіючих складових, які включені у структурні зв'язки, і будь-яка структура не є фіксованою, вона функціонує і розвивається через певні процеси. Тому методологія пізнання вимагає усвідомлення цієї відносності.

Важливим методологічним аспектом цієї проблеми є збереження адекватності предмету, що досліджується. Так, у сучасних дослідженнях з педагогіки та психології вищої школи популярною (тому що це методично зручно здійснити) є практика аналізу тенденцій розвитку на прикладі різних академічних груп. Наприклад, заявлено, що вивчається трансформація мотивів професійної підготовки студентів у процесі навчання. Для цього робиться разовий зріз на усіх курсах, а потім матеріали аналізуються як такі, що відображують відповідні зміни. З методологічної точки зору це є некоректним, адже розбіжності можуть бути виявлені специфічними особливостями груп, які досліджуються, а не тенденціями розвитку.

в) Сьогодні методологія розглядає будь-які події у єдності гносеологічного (пізнавального), аксіологічного (ціннісного) і праксеологічного (прагматичного) підходів. Відмова від будь-якої з цим складових свідчить про неповноту методологічної розробки будь-якого наукового або практичного питання. Тобто вчений, яким би напрямом наукової діяльності він не займався, повинен усвідомлювати всі вищеназвані підходи. Це стосується і часткових процедур наукового процесу: визнання цінності тих ідей, які самому авторові "не подобаються" (збереження їх аксіологічного потенціалу), коректність процедур їх аналізу (техніка подання).

2. Наступний рівень методології - це загальнонауковий, який відображує ті наукові моделі, які закладаються в основу наукових досліджень як нормативні. Сьогодні на цьому рівні також спостерігаються принципові зрушення. Окреслимо найбільш актуальні напрями.

а) Зміна загальнонаукової парадигми. Суспільство відмовляється від технократичної (сцієнтистської) моделі науки і все більш схиляється у бік гуманістичної моделі. Ці зміни стосуються не лише зміни загальної "вивіски". Змінюється сам логіка наукового пізнання: воно більш уваги приділяє одиничним фактам, вводить суб'єктивізм дослідника у ранг значущої позитивної складової наукового процесу, відмовляється від пошуку абсолютної істини, стверджуючи відносність усього. що досліджується. Зміна парадигми у науці неминуче висуває проблему зміни стилю наукового мислення. Але у суспільстві сьогодні відбувається парадоксальна ситуація: нові ідеї часто проголошуються і використовуються науковцями, які фактично працюють на старих засадах. Тому проблема окреслення сутності нових парадигмальних принципів і прийомів є першочерговою.

б) Тенденцією сучасної науки є переважання інтеграції над диференціацією. Тобто, аналітичні процедури сьогодні виступають як такі, що обслуговують процеси синтезування (системоутворення). А це означає, що основними об'єктами наукового дослідження стають складні, якісно неоднорідні за складом комплекси, які функціонують не за законами лінійної логіки, а за системними багатодетермінованими причинно-наслідковими зв'язками. Розгляд цих об'єктів вимагає коректного використання процедур системного аналізу, врахування системних ознак і якостей, яки виникають на певних рівнях інтегрування. Саме системні моделі, коректність їх побудови (визначення змісту, структурування, узгодження методичної бази, процедури розрахунку кінцевих інтегрованих показників) визначають успішність наукових досліджень у сучасній науці.

в) Суттєвою ознакою сучасної науки є перехід від систем з фіксованим

станом до нестійких систем, які переживають періоди так званих біфуркацій - глобальної неврівноваженості, а також до систем, які здатні до самоорганізації. Це синергетичний напрям у методології науки, який зараз активно розвивається. Сьогодні стоїть питання визначення, чи є сінергетичний підхід частковим випадком системного підходу, чи він є якісно новою методологією науки, світоглядом, як стверджують його прихильники.

г) Важливою ознакою сучасної загальнонаукової методології є підвищена увага до мовних моделей, за допомогою яких описуються наукові теорії і об'єкти. Якщо раніше питанням психосемантики у наукових дослідженнях іншого профілю приділялось мало уваги, то сьогодні семантичні смисли мовних моделей розглядаються як значуща складова загального процесу наукового моделювання і активно вивчаються. Адже при вербалізації часто втрачаються змістовні і смислові характеристики реальних об'єктів, виникають нові змісти і смисли.

3. Сутність міждисциплінарного рівня методології визначається розглядом різних наукових галузей відповідно до притаманного їм рівня абстрагування (пошук адекватного інтервалу абстракції). Розгляд наукових дисциплін у цьому ракурсі дозволяє уникати багатьох типових помилок, коли поняття, позичені в одній галузі пізнання, некритично переносяться на інші; коли метафори, що є допустимими у контексті одних наукових підходів, використовуються у інших сферах пізнання як наукові поняття. Важливим завданням є чітке усвідомлення категоріального смислу одних дисциплін і відмова від автоматичного розповсюдження цих категоріальних відносин на інші галузі. Типовим прикладом тут є переніс поняття "колектив" з галузі соціальної психології до педагогіки без усвідомлення його внутрішньої сутності. Як відомо, у соціальній психології терміном "колектив" визначається група, яка досягла високого рівня інтегрування на основі соціально значущих цілей. Внаслідок цього інтегрування спрацьовує системний ефект емерджентності, тобто виникнення нових системних якостей. Однією з системних ознак колективу є гармонізація, взаємоузгодження відносин його членів з групою як соціальною спільнотою, взаємна захищеність шляхом добровільно визнаних колективних норм. Коли поняття "колектив" було перенесено у педагогіку без відповідного осмислення, воно стало використовуватися для позначення будь-якої соціальної групи. Тому висловлення "колектив завжди правий", яке є справедливим відносно групи високого рівня інтегрування, є некоректним у педагогічному трактуванні ("група будь-якого рівня інтегрування завжди права"). Негативні наслідки такої наукової некоректності усім добре відомі.

Особливо важко витримати методологічні вимоги такого рівня в умовах споріднених дисциплін. Так, педагогіка і психологія найчастіше використовують однакові терміни, хоча смислове навантаження та категоріальні значення можуть принципово відрізнятись. Наприклад, термін „мотивація” в психології означає наявність внутрішніх збудників активності людини, упорядкованих у певну ієрархізовану і структуровану систему. А у педагогіці мотивація скоріше означає систему зовнішніх впливів (синонім стимулювання). Тому завдання науковця на цьому рівні - це з'ясування витоків того чи іншого поняття, його первинного смислу, тих трансформацій, які відбулися при міжнауковому використанні.

5. На предметному (або метадисциплінарному) рівні повинна відбуватись методологічна робота з визначеним інтервалом абстракції, який також може мати різні трактування. Так, у психології сьогодні відбувається зіткнення двох методологічних напрямів: академічної (наукової) і клінічної (практичної) психології. За своїми вимогами, пріоритетами, цінностями ці напрями є принципово

відмінними. Цінності академічної психології (валідність методів, жорстка доказовість будь-яких висловлювань, логічне або експериментальне підтвердження умовиводів) є незначущими для психолога-клініциста, який в свою чергу оперує нечіткими смислами, невизначеними поняттями, не завжди перевіреними методами впливу. Спрямованість академістів на логіку науки не завжди супроводжується здатністю надати психологічну допомогу конкретній людині. Спрямованість клініцистів на практичну доцільність часто супроводжується їх нездатністю чітко і логічно усвідомити і описані накопичений досвід, який найчастіше подається у метафоричному, опоетизованому або міфологізованому вигляді. Разом з тим і перший, і другий напрями, безумовно, є психологічними. Тому важливою методологічною проблемою сьогодення є визначення справжнього предмету психології і засобів його наукового відображення.

6. Наступний рівень обумовлює вибір тієї теоретичної системи, на базі якої буде проводитись дослідження. Якщо раніше наука була зорієнтована на домінуючу теоретичну систему а всі інші розглядала як "невірні", "помилкові", то сьогоднішня методологія стверджує: усі теоретичні і практичні підходи є цінними для процесу пізнання, адже кожен з них висвітлює такі ракурси об'єктів, які не можуть бути усвідомлені іншими. Завдання вченого - теоретично самовизначитись, тобто обрати однодумців, чиї ідеї йому найбільш імпонують. Але обравши таку теоретичну систему, він не повинен ігнорувати або заперечувати важливість інших. Крім того, сучасна методологія допускає можливість еклектичного розгляду певних аспектів, з об'єднанням концептуальних ідей і методів різних теоретичних систем, але це не є довільне нагромадження взаємно неузгоджених фрагментів. Такий еклектичний підхід повинен вибудовуватись за усіма законами логіки (смислової несуперечливості, чіткого визначення, утримання наскрізних смислів і значень, узгодження родо-видових стосунків між поняттями і концепціями, і т.ін.).

Тобто, сьогодні мова йде не про той теоретичний напрям, який претендує бути „єдино вірним”, а про рівність різноманітних підходів у площині наукового пізнання, і процес наукового пошуку передбачає як вкрай важливий момент теоретичне самовизначення людини, яка буде здійснювати дослідження. Доцільність такого вибору визначається як специфікою об’єкта дослідження, так і поставленими завданнями та індивідуальними перевагами дослідника.

Так, дослідити процес професійного самовизначення старшокласників можна на основі особистісного підходу, тоді дослідник спрямує свої зусилля на життєвих планах і намірах, наявності здібностей, ціннісних підставах вибору і тощо. Але ту ж саму проблему можна досліджувати в межах діяльнісної концепції, тоді в основу наукового пошуку буде покладено ступінь спів падіння об’єктивних вимог тієї чи іншої професії і індивідуальних виборів. А можна досліджувати у соціальному контексті, тоді в основу наукового пошуку буде покладено співпадіння індивідуальних інтересів і потреб суспільства у спеціалістах певного профілю. І кожен з цих напрямів досліджень має право на існування.

7. Нарешті, на технологічному рівні відбувається адекватний відбір і коректна реалізація процедур наукового дослідження відповідно до обраних на попередніх рівнях методологічного опрацювання проблеми обмежень. Адже дослідник може здійснити відповідне самовизначення, а на останньому етапі заблокувати науковий пошук. Наприклад, у роботі, яка досліджувала страхи дітей дошкільного віку, усі попередні проблеми були вирішені більш-менш вірно. Дослідник переконав читача, що працює у особистісно орієнтованому психологічному ракурсі. Але сама процедура збору первинних даних базувалась на тому, що дослідник прямо питав

дитину: "Ти боїшся крові? привидів? мерців? їхати у ліфті" Прямим наслідком такої методики є виникнення у дитини відповідних страхів. Або ще один приклад. Знов дослідник завіряє, що здійснює особистісно орієнтований підхід у дослідженні проблем професійного самовизначення. А самий зміст роботи зводиться до того, що визначаються психофізіологічні обмеження щодо тієї чи іншої професії.

Висновки. Підсумовуючи вищенаведене, слід підкреслити, що сьогодні методологія є, з одного боку, більш плюралістичною, що стосується вибору концептуальних основ дослідження. Разом з тим вона є вкрай вимогливою щодо коректності реалізації зробленого вибору. А це накладає окрему вимогу на здатність дослідника до методологічної рефлексії, критичного неперервного усвідомлення як підстав свого вибору, так і процесуальних аспектів його реалізації. Узгодження об'єктивних вимог методології з суб'єктивною складовою наукової діяльності є надійним гарантом справжньої ефективності наукових досліджень.

Резюме

В статті розглядаються підсумки проведеного теоретичного пошуку та апробації його результатів (у вигляді змісту і структури певних теоретичних моделей) у практиці роботи з різними категоріями осіб, що навчаються (докторантів, аспірантів, магістрантів). Приведено схему-модель, яка висвітлює основний спектр методологічних проблем, і яка диференціює ці проблеми за сімома рівнями. Розглянуто зміст цих рівнів і ті проблеми, які відповідають тому чи іншому рівневі.

Резюме

В статье рассматриваются итоги проведенного теоретического поиска и апробации его результатов (в виде содержания и структуры определенных теоретических моделей) в практике работы с разными категориями обучающихся (докторантов, аспирантов, магистрантов). Приведена схема-модель, которая освещает основной спектр методологических проблем, и которая дифференцирует эти проблемы по семи уровням. Рассмотрено содержание этих уровней и те проблемы, которые отвечают этому или другому уровню.

Summary

In this article results of the lead theoretical search and approbation of its results (as the maintenance and structure of the certain theoretical models) in practice of work with different categories of trainees are considered. The circuit - model which covers the basic spectrum of methodological problems and which differentiates these problems on seven levels is resulted. The maintenance of these levels and those problems which answer this or other level are considered.

Література

1.Семиченко В.А. Визначення функцій педагогічної діяльності в контексті гуманізації навчання // Гуманітарні науки. – 2001. – №1. – С.21-32.

2.Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологічна структура педагогічної діяльності: Навч. посіб.: В 2-х ч. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2001. – 326 с.

Подано до редакції 12.03.2004

УДК 371. 315. 6

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК СПОСІБ ПРОЕКТУВАННЯ ТВОРЧО ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Авдєєва Ірина Миколаївна
Севастопольський гуманітарний університет

Постановка проблеми. Найважливішою ознакою педагогічного проектування є преморбідна відсутність вичерпного, повністю визначеного уявлення про кінцевий результат (мету) педагогічної діяльності. Проектування збігається в часі з діяльністю щодо реалізації проекту, тому цілі коригуються, конкретизуються, набувають нових (іноді несподіваних) ознак. Крім того, проектування таких складних систем, як освітні, є "механізмом регулювання діяльності всіх осіб, груп, організацій, що мають відношення до проектованої системи, включення їх до процесу прийняття рішень на основі співучасті" [2; 50]. Зазначені характеристики (динамічне цілепокладання, співучасть) є також сутнісними умовами педагогічного процесу, спрямованого на розвиток творчих здібностей учнів [1]. Творчо орієнтоване навчання здійснюється як суб`єкт-суб`єктна взаємодія учителя і учнів, при цьому педагог налаштований на позитивне сприйняття і підтримку усіх проявів творчої самодіяльності вихованців, усвідомлює принципову неоднаковість (а отже досить варіативну програмованість) результатів індивідуального розвитку в процесі освіти. Виходячи з вищесказаного, роботу педагога з розвитку творчих здібностей учнів можна розглядати як проектну освітню діяльність, основним змістом якої є створення в ході навчання соціальної ситуації розвитку як системи специфічних творчо стимулюючих взаємин між всіма учасниками педагогічного процесу.

Необхідність формування суб`єктної позиції учасників освітнього проекту та організації їх активної взаємодії закономірно орієнтує педагогів на використання *інтерактивних* методів навчання.

Метою даної статті є аналіз і узагальнення основних характеристик інтерактивного навчання, завдяки яким його використання дозволяє оптимальним чином проектувати освітній процес, спрямований на розвиток творчих здібностей у школярів.

Як відзначає Н. Суворова [5], інтерактивне навчання – це:

– в першу чергу діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія педагога та учня;

– спеціальна форма організації пізнавальної діяльності з конкретними та прогнозованими цілями.

Основні цілі інтерактивного навчання такі:

- створення психологічно комфортних умов навчання, при яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальне зростання;
- забезпечення можливості індивідуального сприйняття навчальної інформації;
- створення умов для інтенсивного обдумування особистого досвіду та його співвіднесення з досвідом інших.
- залучення учнів до активного усвідомлення нової інформації, розвиток навичок *рефлексії*;
- формування навичок діалогового спілкування, критичного мислення і самостійної поведінки.

Можна зазначити, що цілі інтерактивного навчання мають "процесуальний", а не "результатний" характер. Спрямованість інтерактивного навчання на процес чітко співвідноситься з базовим методологічним принципом соціально-педагогічного проектування, пов`язаним з переходом "…від ідеї прогресу (в напрямку мети, продукту) до ідеї процесу (як він є)" [2, с. 50]. Процесуальність інтерактиву обумовлює вибір технологічних прийомів його реалізації.

Професор П. М. Щербань у книзі "Прикладна педагогіка" [6] подає цікаві дані

щодо порівняння ефективності різних способів навчання у вигляді "Піраміди пізнання".

У відсотках поданий приблизний обсяг засвоєння навчального матеріалу. Піраміда свідчить, що чим більший ступінь участі тих, хто навчається, в процесі пізнання, тим більше інформації та навичок вони засвоюють.

Лекція (5% засвоєння) – традиційний спосіб передачі інформації тим, хто навчається. Порівняно низька ефективність цього методу обумовлена пасивною позицією слухачів.

Читання (10% засвоєння) – невисокий, в порівнянні з наступними способами, рівень засвоєння пов'язаний в першу чергу з тим, що використовується тільки один канал сприйняття та тільки одна модель інтерпретації (якщо взагалі використовується).

Використання аудіо-візуальних засобів (20% засвоєння) – підвищення ефективності навчання досягається за рахунок збільшення кількості каналів сприйняття і, відповідно, зниження монотонній. У термінах теорії НЛП (нейролінгвістичного програмування) можна сказати, що до процесу навчання приєднуються й візуалісти, й аудіалісти.

Демонстрація, чи "наочне" навчання, (30% засвоєння) дозволяє тим, хто навчається, сприймати інформацію через всі основні канали інформації – зір, слух, тактильне відчуття… Засоби наочності можуть бути найрізноманітніші: діаграми, моделі, схеми, фотографії і тощо, які представлені на плакатах, слайдах, в роздаткових матеріалах, на макетах і т. і.

Потрібно зазначити, що засоби наочності підвищують ефективність засвоєння тільки в тому випадку, якщо на них відображені стрижневі за змістом чи емоційним навантаженням моменти навчальної інформації.

Обговорення в групах (50% засвоєння) дозволяє учасникам висловити власну та почути інші думки, захоплення. Цей спосіб навчання забезпечує:

- безперервну фіксацію уваги учасників на темі, яка вивчається;
- активне використання особистого досвіду як джерела навчальної інформації;
- більш повне знайомство з інформацією за рахунок сприйняття багатозначності змістового контексту, що виникає у ході висловлювання різних поглядів.

За рахунок цього і збільшується ефективність засвоєння. До обговорення у групах належать: дискусії, мозкові атаки, варіації думок та інші форми навчання.

Навчання на практиці (70% засвоєння) – це рольові ігри, програвання ситуацій, практичні заняття, самостійні дослідження з проблеми тощо. Висока ефективність цього способу пов'язана з високою самостійною активністю того, хто навчається, спрямованою на оперативне використання одержаної інформації.

Перебування у ролі того, хто навчає (90% засвоєння), як ефективний спосіб навчання, відомо практично всім викладачам. Адже для того, щоб пояснити іншому, потрібно вивчити і зрозуміти самому ("Пояснював, пояснював, уже й сам зрозумів …").

Останні три методи відносяться до інтерактивних. Слід зазначити, що зараз з`явилися методичні розробки, які значною мірою оптимізують використання і перших двох способів навчання – проблемні запитання в ході лекційного викладання, примітки на полях під час читання і тощо.

Отже, суть інтерактивного навчання – це організація навчального процесу

таким чином, що практично всі учасники виявляються залученими до процесу пізнання, мають можливість розуміти та рефлектувати з приводу того, що вони знають та думають. Самостійна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу передбачає, що кожен вносить в нього свій особливий індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що не тільки дозволяє одержати нові знання, але і розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високий, творчовмотивований, рівень співпраці та самореалізації.

Інтерактивна діяльність передбачає організацію і розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, спільного розв'язання загальних, вагомих для кожного завдань. Інтерактивне навчання виключає домінування як одного з провідних інформуючих, так і однієї думки над іншою.

У ході діалогового навчання принципово змінюється позиція учителя [3; 4]. У традиційному навчанні педагог виконує роль „фільтра", що прокачує через себе і дозує навчальну інформацію, а в інтерактивному – роль помічника в роботі, консультанта-фасілітатора, одного з багатьох інформаційних джерел [3].

При цьому усувається нав`язаність пізнавальної діяльності, носієм якої вимушений бути учитель; створюються умови для співтворчості учителя та учня в реалізації тактики індивідуального пізнання, стимулюються форми навчання, за яких учасники навчаються не тільки поруч, але і разом [4].

Активна участь у процесі навчання, у пошуку і обговоренні власних рішень закономірно призводить до того, що кожен учасник відчуває власну значущість у загальній роботі, переживає моменти задоволення від процесу навчання. Як наслідок, виникає досить сильна мотивація до подальшої пізнавальної діяльності, до відтворення засвоєних знань та навичок в інших, позанавчальних ситуаціях.

Під час інтерактивного навчання кожен учасник має можливість рефлексувати та коректувати власні цілі навчання, постійно співвідношуючи їх з напрямками розгляду проблем, які виникають у процесі спільного обговорення. Наразі можуть виникати нові цілі індивідуальної та групової пізнавально-пошукової діяльності, не передбачувані до початку роботи над темою, тобто інтерактив створює умови для постійного удосконалення процесів цілепокладання – як в контексті становлення окремої особистості, так і в контексті розвитку цілісної педагогічної системи.

Таким чином, інтерактивне навчання це –

- максимальне залучення учнів до освітнього процесу;
- поглиблена робота з власним досвідом учасників;
- обов'язкова рефлексія процесу навчання;
- спільна діяльність у режимі рівноправного спілкування;
- суб'єктивне переживання успіху кожним учасником роботи,
- динамічний характер індивідуальних та спільних цілей пізнавальної діяльності.

Саме ці характеристики дозволяють розглядати інтерактивне навчання як засіб педагогічного проектування, яке спрямоване "не стільки на виправлення існуючого положення, скільки на усвідомлення власних можливостей, вияв та реалізацію перспектив розвитку проектованої системи" [2, с. 50]

У практиці інтерактивного навчання використовуються різні форми та методичні прийоми.

Найвідоміші із них – "велике коло", "вертушка", "акваріум", "мозкова атака", "дебати", "дискусійні гойдалки", "Сократівські бесіди", "інтелектуальний хокей",

"прес-конференції", педагогічні та психологічні студії, проекти, різноманітні „стратегії запитань" та інші.

Аналізуючи можливості інтерактивного навчання відносно проектування творчо орієнтованого педагогічного процесу, доцільно виокремити основні умови його ефективного здійснення: змістові, кадрові, організаційні.

Змістові умови:

- Спирання на особистий досвід учасників [3]. Проблема, що обговорюється, повинна бути актуальною для учнів, чи, як мінімум, у них повинні бути певні початкові уявлення про неї (одержані раніше на заняттях, чи з власного життєвого досвіду).
- Тема, що вивчається, не повинна бути закритою – в силу етичних заборон чи надзвичайної патологізуючої гостроти для будь-кого з тих, хто навчається.
- Навчання обов'язково проходить у режимі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Кожен учасник виступає як свідомий *суб'єкт* навчального процесу.
- У формулюванні проблеми, яка обговорюється, повинна бути закладена неоднозначність, що передбачає можливість вибору різних рішень та інтерпретацій. Наприклад, у контексті проблеми "здорового способу життя" темами інтерактивних занять можуть бути: "Провідні фактори здорового способу життя", "Правомірність легалізації наркотиків", "Засоби захисту в ситуаціях алкогольної (наркотичної, сексуальної) провокації" і т. і.

Кадрові умови:

- Педагог володіє технікою організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, реалізуючі в процесі спілкування з учнями такі функції спілкування, як відкриття, співучасть, піднесення [1].
- Педагог адекватно поєднує в своїй роботі фасилітаційну, експертну та організаційну позиції [3]. Як лектор-експерт, учитель викладає нову інформацію, демонструє слайди, відповідає на запитання тощо. Як організатор, він налаштовує взаємодію учасників: розбиває на підгрупи, координує виконання завдань, проводить репрезентації і т. ін. Як фасилітатор, викладач звертається до особистого досвіду учнів, спонукає їх до самостійного пошуку шляхів розв'язання наявних завдань та формулювання нових запитань та подальших напрямків навчання [3].
- Педагог здатен створити для кожного учасника ситуацію успіху в процесі роботи.
- Педагог має власний досвід участі в навчальних (тренінгових) заняттях з інтерактивності, тобто оволодіння вчителем активними методами і прийомами навчання просто неможливе без безпосереднього проникнення в ті чи інші форми роботи. Можна прочитати гори літератури про активні методи навчання, але навчитися можна тільки шляхом особистої участі в грі, мозковому штурмі, дискусії…

Організаційні умови

- Залучення до роботи в тій чи іншій мірі всіх учасників. Поєднання індивідуальних і групових форм роботи.

Індивідуальна робота дозволяє кожному актуалізувати свої особисті знання та досвід. Групова робота дозволяє почути інші думки, висловити власну точку зору без ризику невиправно помилитися. Обмін думками сприяє виробленню нових ідей, які часто є несподіваними і продуктивними, а також появі цікавих запитань, пошук відповідей на які буде спонукати до подальшої пізнавальної діяльності. Крім того, часто деякі учні страхаються висловлювати свою думку викладачеві чи одразу великій аудиторії. Робота в малих групах дає їм змогу відчувати себе під час

навчання більш комфортно.

- Психологічна підготовка учасників.

Мова йде про те, що не всі учасники готові до безпосереднього залучення в ті чи інші форми роботи. Відчувається певна закріпаченість, скутість, стереотипізація поведінки. У зв'язку з цим корисні емоційні розминки, необхідно використовувати техніку позитивного підкріплення, створювати умови для емоційної самореалізації учня.

- Обмеженість складу.

Тих, хто навчається за технологією інтерактиву, не повинно бути багато. Кількість учнів та якість навчання можуть бути у прямій залежності. У роботі не повинні брати участь більше 30 осіб. Тільки за цієї умови можлива продуктивна робота в малих групах. Важливо почути кожного, кожній групі надати можливість виступити за програмою обговорення. Якщо кількість учасників інтерактивного навчання більше 16 осіб, доцільно вести заняття двом педагогам, або залучити до роботи асистентів. Асистентами можуть бути підготовлені члени класного колективу.

- Спеціальна підготовка приміщення для роботи.

Аудиторія повинна бути підготовлена таким чином, щоб учасники легко пересаджувалися для роботи у великих та малих групах. Іншими словами, для учасників повинен бути створений просторово-фізичний комфорт. Погано, якщо кому-небудь на занятті доведеться сидіти "вивернувши" шию. Тому столи краще поставити "ялинкою", щоб кожен учень сидів напівоберту до того, хто проводить заняття, і мав можливість спілкуватися в малій групі. Оптимальною формою просторової організації є коло. Але в цьому випадку доцільно передбачити місця для письмових робот. Добре, якщо завчасно будуть підготовлені матеріали, необхідні для творчої роботи.

- Забезпечення чіткої процедури і регламенту занять.

Про це потрібно домовитися на початку і дбати аби не порушувались правила. Наприклад, корисно домовлятися про те, що всі будуть виявляти терпимість щодо будь-якої думки, поважати право кожного на свободу слова, поважати його гідність, бути лаконічним.

У цілому можна зазначити, що прийоми інтерактивного навчання дозволяють технологічно інструментувати проектну освітню діяльність як взаємодію рівноправних учасників – через те, що спрямовані на створення рівності за активною творчо-пізнавальною позицією учасників освітнього процесу.

Прийоми інтерактивного навчання здатні оптимізувати будь-який навчально-виховний процес, але найбільший ефект від їх використання буде, за умовою якщо їх використання підпорядковане цілям тієї чи іншої освітньої технології, спрямованої на формування певних особистісних новоутворень. Стрижневим завданням креативного педагогічного процесу є створення соціальної ситуації розвитку, яка актуалізує творчі здібності учасників. Як свідчить наш досвід, вельми доцільними в даному контексті є технології суб`єкт-суб`єктної взаємодії та формування критичного мислення. Прийоми інтерактивного навчання, структуровані в межах згаданих психотехнологій, обумовлюють високу ефективність проектування творчо орієнтованого освітнього процесу.

Summary

The paper contents the analyze of interactive research, understood as a method of projecting of creative education. In this paper the professional-personality needs for the teachers working according to the modern paradigm of social-pedagogical projecting have

been formulated.

Резюме

В статье представлен анализ интерактивного обучения как средства проектирования творчески ориентированного образовательного процесса. Сформулированы требования к профессионально-личностной подготовке педагогов, работающих в парадигме современного социально-педагогического проектирования.

Резюме

У статті подано аналіз інтерактивного навчання як засобу проектування творчо орієнтованого освітнього процесу. Сформульовані вимоги щодо професійно-особистісної підготовки вчителів, які працюють відповідно до парадигми сучасного соціально-педагогічного проектування.

Література:

1. Авдєєва І. М. Формування готовності педагогів до роботи з розвитку творчих здібностей учнів // Теор. питання освіти та виховання: Зб. наук. праць. Вип. 15 / За загальн. ред. М. Б. Євтуха. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 2001. – С. 141-144.

2. Гагин Ю. А. Теория и практика управления педагогическими системами (в аспекте образовательных приоритетов индивидуальности). – СПб.: СПбГАСУ, 1994. – 76с.

3. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 12-18.

4. Лернер П. С., Палло О. Д., Гудимов В. В. Концепция интерактивного учебника // Школьные технологии. – 2002. – №5. – С. 101-105.

5. Суворова Н. Интерактивное обучение // Учитель. – 2000. – №1. – С. 25-27.

6. Щербань П. М. Прикладна педагогіка: Навчально-методичний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. – К.: Вища школа, 2002. – 215с.

Подано до редакції 09. 04. 2004

УДК 378

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

Алисейко Елена Николаевна
аспирант
Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Этническое, конфессиональное и идеологическое многообразие, подъем национального самосознания, возрастающий интерес к родному языку, историческому, культурному и духовному наследию требуют совершенствования системы высшего гуманитарного образования с целью обеспечения прав и потребностей человека в обучении и воспитании. Этот процесс приобретает особое значение в связи со становлением украинской государственности и возвращением на историческую родину крымскотатарского народа и граждан других национальностей. Настоящая концепция разработана с учетом жизненных интересов представителей различных национальностей и определяет одно из направлений развития высшего гуманитарного образования, ориентирует на основные подходы к его культуроведческой функции, сохранению нравственных устоев, передаче молодежи многовекового опыта старших поколений. Правовой основой концепции являются Конституция Украины, соответствующие законы об образовании и другие законодательные нормативные акты.

Анализ литературных источников. К настоящему времени в теории и практике накоплено достаточно материала, который составляет фундамент построения концепции университетского образования (Е. П. Белозерцев, А. В. Глузман, Л. Г. Коваль, Л. И. Рувинский, В. А. Сластенин).

В связи с изменением экономических структур, а также с новыми требованиями к качеству трудовых ресурсов разработана концепция непрерывного образования [3, с. 132-141].

Уделяется также внимание профессиональной подготовке учителя. Например, в концепции Семиченко В. А., рассматривается подготовка педагогов с позиций формирования у них системного представления о текущей учебной и будущей профессиональной деятельности, целостного профессионального мышления [5].

Современные подходы к обучению и воспитанию рассматриваются в концепциях субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного подхода, а также в концепции побуждающих стимулов, разработанной на основе изучения мотивационной сферы мотивационных факторов в процессе обучения неродному языку [3].

Научный интерес представляет проект концепции развития гуманитарной сферы Украины, разработанный группой ученых Национальной академии наук Украины под руководством Толочко П. П. [2], а также «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», утвержденная Правительством РФ 29 декабря 2001 года [4, с. 88-94].

Анализ опыта, накопленного в отечественных и зарубежных вузах, предоставляет возможность обоснования концептуальной модели высшего гуманитарного образования в Крыму. Необходимость такой концепции обусловлена социально-экономическими явлениями, происходящими в Автономной Республике Крым.

В данной статье мы предполагаем рассмотреть концептуальную модель высшего гуманитарного образования в условиях многонационального региона (на примере Автономной Республики Крым).

Развитие системы высшего гуманитарного образования в Крыму на современном этапе обусловлено коренными изменениями политических, экономических и социальных условий жизни общества.

Современное образование всё в большей степени оказывается средой интенсивного межкультурного и внутрикультурного диалога, приобретает все более дифференцированный и поливариантный характер, что отражается в существенном переосмыслении основных целей и процессов образования, нарастании *тенденций гуманизации, гуманитаризации, интеграции, дифференциации, компьютеризации и информатизации*.

Гуманитарное образование обеспечивает готовность выпускника к взаимодействию с другими людьми в процессе трансляции культуры, обмена культурными ценностями, способами деятельности, опытом самореализации.

Преобразования, происходящие в настоящее время в мире, требуют существенных изменений в парадигме образования, в принципах организации, содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса. В связи с этим особую актуальность приобретают аспекты стратегии и тактики дальнейшего совершенствования системы подготовки специалистов, а также разработка новых концепций государственной политики в области образования.

Высшее гуманитарное образование является системой, с одной стороны, отвечающей на потребности и запросы студентов в их личностном и профессиональном становлении, а с другой – удовлетворяющей социальный заказ в подготовке специалистов гуманитарного профиля. В этой связи основные цели высшего, в том числе гуманитарного образования получают двойственную ориентацию.

Целью студентов является познавательная деятельность, интеллектуальное и эмоциональное развитие, способствующее формированию личностно-профессиональных и индивидуальных качеств, которые соответствуют их способ-

ностям, интересам, потребностям в уровне образования. *Целью гуманитарного вуза* является обеспечение высокого уровня общекультурного, профессионального и индивидуально-творческого развития студента. *Интегративным результатом* высшего гуманитарного образования является свободная, социально активная, творческая и духовная личность компетентного специалиста с выраженной гуманитарной направленностью и способностью к непрерывному самообразованию.

Ценность гуманитарного образования состоит в том, что оно развивает мышление и эстетическую культуру, тренирует интеллект, развивает способности, эмоции, воображение, способствует формированию личностных качеств, навыков коммуникации, служит средством интеграции знаний.

Важнейшие задачи высшего гуманитарного образования:

- овладение интегративными основами наук, учебных дисциплин и курсов широкого профиля, позволяющее будущему специалисту свободно ориентироваться в избранной области предметных знаний;
- освоение студентами социального опыта, формирование у них системного мировоззрения, культуры и мышления;
- формирование мировоззренческих позиций, закрепление гуманистических ценностных ориентаций, осмысление взаимосвязи предоставляемых знаний и практической деятельности;
- овладение универсальными способами практической и теоретической образовательной деятельности, методами исследовательской деятельности, навыками самообразования;
- целенаправленное развитие творческой активности путем привлечения к художественной, музыкальной и декоративно-прикладной деятельности.

Частные задачи высшего гуманитарного образования в условиях многонационального региона:

- свободное владение родным и государственным языками, а также русским как исторически сложившимся языком межнационального общения;
- знание иностранных языков;
- овладение навыками делового общения, успешного взаимодействия, аргументирования, убеждения, четкого изложения мыслей в устной и письменной форме;
- знание основ практической педагогики и психологии, философии и социологии, экономики и принципов внешнеэкономической деятельности;
- овладение компьютерными технологиями;
- знание истории, культуры, а также традиций и обычаев своего народа;
- формирование здорового образа жизни.

Высшее гуманитарное образование в условиях многонационального региона - непрерывное и взаимообуславливающее развитие языков и культур, направленное на создание оптимальных возможностей для сохранения национальной самобытности. Оно обеспечивает активное восприятие достижений мировой науки и культуры на языке обучения и воспитания независимо от национального происхождения, социальной принадлежности, гражданства и вероисповедания.

Дидактическая природа гуманитарного учебного предмета, как и природа самого гуманитарного знания недостаточно изучена. Ряд исследователей видят специфику таких предметов в их особой образовательной функции, а именно, в направленности на формирование у обучаемых не знаний и способов деятельности, а «опыта эмоционально-ценностного отношения» [1].

Понятие «гуманитарный» определяется как «имеющий отношение к человече-

ству, общественному бытию и сознанию» и в более узком значении как «относящийся к общественным наукам, изучающим человека и культуру» [6, с. 350].

Представляется неточным отнесение к гуманитарной области лишь так называемых «наук о человеке». В таком случае сюда попадут все науки и построенные на их основе учебные предметы, ибо человек в разной степени имеет к ним отношение. Гораздо целесообразнее считать гуманитарным знание о нравственно-духовной сфере человека. Правда, в этом случае нужно признать условность границ гуманитарных и естественнонаучных дисциплин.

Следовательно, *высшее гуманитарное образование* – это система профессиональной подготовки специалистов различных специальностей и профилей в области гуманитарных или «общественных наук (история, политэкономия, филология и др.), в отличие от естественных и технических наук» [6, с. 352].

Содержание высшего гуманитарного образования определяется государственным стандартом с учетом национально-культурных и социально-психологических особенностей населения конкретного региона Украины.

На основе *содержательно-процессуального подхода* традиционно в гуманитарном вузе выделяют четыре блока дисциплин:

1. Дисциплины социально-гуманитарной подготовки.
2. Дисциплины профессионально-ориентированной (специальной) подготовки.
3. Дисциплины общетеоретической (фундаментальной) подготовки.
4. Дисциплины по выбору.

Содержание социально-гуманитарного блока предусматривает овладение знаниями по следующим направлениям подготовки будущих специалистов-гуманитариев: украиноведческого, философского, политологического, социологического, исторического, правоведческого, экономического, физкультурно-оздоровительного, экологического, культурологического, религиоведческого, этико-эстетического, языковедческого.

Реализация обозначенных направлений обеспечивается такими нормативными дисциплинами: украиноведение, философия, политология, социология, история Украины, история конституционного права Украины, правоведение, основы экономических теорий, экономика, физическая культура, основы медицинских знаний и охрана здоровья, безопасность жизнедеятельности, логика, основы педагогики и психологии, экология, украинская и зарубежная культура, культурология, религиоведение, этика и эстетика, украинский язык (украинский язык делового общения), иностранный язык.

Социально-гуманитарные дисциплины, которые являются специальными для определенной специальности, исключаются из перечня социально-гуманитарных дисциплин и вносятся в список профессионально-ориентированных дисциплин.

В свою очередь *профессионально-ориентированная подготовка* предусматривает овладение студентами теоретическими знаниями основ наук соответствующей специальности и специализации, выработку практических умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Содержание профессионально-ориентированного блока определяется:

- фундаментальными учебными дисциплинами специальности и специализации;
- учебными дисциплинами профессиональной направленности.

Профессионально-ориентированная подготовка, исходя из многоступенчатости высшего гуманитарного образования, дифференцируется соответственно обра-

зовательно-квалификационным уровням с учетом специфики специальностей. Содержание профессионально-ориентированной подготовки реализуется через интегрированные учебные курсы, что обеспечивает системность в изучении учебных дисциплин, исключение дублирования учебного материала, укрепление межпредметных связей, включение в учебный процесс новых технологий обучения. При формировании образовательно-профессиональных программ по объединенным (двойным) специальностям интегрированные учебные дисциплины специальной подготовки объединяются в модули (блоки) по каждой специальности.

Общетеоретическая (фундаментальная) подготовка является составной частью профессионального становления будущего специалиста-гуманитария и имеет следующие цели:

- углубление теоретических знаний по специальности;
- овладение инновационными технологиями;
- формирование творческого исследовательского подхода к профессиональной деятельности.

Содержание общетеоретической подготовки определяется следующими гуманитарными дисциплинами: основы правовой защиты ребенка, гражданская оборона, основы педагогического эксперимента, педагогическое мастерство, дидактика, теория воспитания, сравнительная педагогика, современные педагогические технологии, психология управления, психология профессиональной деятельности, история социологии, теория социальной работы, международный опыт социальной работы, основы страховой деятельности, основы административного права, технологии социальной работы, моделирование социальных процессов и др.

Цикл *дисциплин по выбору* включает учебные предметы самостоятельного выбора вуза и свободного выбора студентов и, соответственно, имеет цель учитывать особенности региона, в котором расположен вуз, а также интересы студента в углублении профессиональных знаний.

Ознакомление с учебными программами гуманитарных вузов АРК позволило нам определить *содержание гуманитарных дисциплин по выбору*. В крымских гуманитарных вузах оно представлено следующими учебными курсами: деловой английский язык; второй иностранный язык; основы риторики; организация деятельности предприятий индустрии, туризма и курорта; планирование гостиничного хозяйства и туризма; менеджмент гостиничного хозяйства и туризма; маркетинг услуг гостиничного хозяйства и туризма; страхование в туризме; история туризма; инвестирование туристических комплексов; основы экскурсионного дела; организация маршрутов и туров; основы связей с общественностью; реклама и рекламная деятельность в индустрии туризма; прогнозирование; риск в менеджменте; малый бизнес в сфере услуг; конфликтология; система социальной работы с населением; валеология; психологические проблемы творчества; основы менеджмента социальной работы; саморегуляция поведения; тренинг делового общения; современные направления в педагогике и психологии, основы социального гувернерства, психолог в службе занятости, основы присмотра за детьми-инвалидами, тренинг: психодрама и др.

Разработка концепции высшего гуманитарного образования в многонациональном регионе обусловлена существующими в обществе противоречиями социально-экономического характера, а также методологическими и содержательно-процессуальными противоречиями.

К числу противоречий *социально-экономического* характера относятся противоречия между:

- необходимостью значительного повышения интеллектуального потенциала общества и падением престижа образования и профессиональной компетенции;

- общественно значимыми интересами в сфере образования и интересами индивида, включаемого в образовательную деятельность;

- спецификой высшего гуманитарного образования и жестко централизованной системой управления с авторитарным стилем управления;

- необходимостью решения социально-экономических и гуманитарных проблем в конкретном регионе и слабой подготовленностью выпускников вузов к решению этих проблем;

- относительной самостоятельностью высших учебных заведений и неопределённостью перспектив развития системы высшего гуманитарного образования в конкретных регионах.

К числу *методологических* противоречий относятся противоречия между:

- возросшими требованиями к созданию целостной системы подготовки специалистов гуманитарного профиля и недостаточной методологической разработанностью этой проблемы;

- целями и задачами, которые стоят пред гуманитарными вузами в деле подготовки высококвалифицированных специалистов, и субъективно определяемым объемом учебного времени на изучение дисциплин;

- объемом и содержанием научной информации, которая постоянно расширяется, и недостаточной гибкостью учебных программ;

- унифицированностью программ и принципами индивидуализации, дифференциации, согласно которым необходимо учитывать различия в интеллектуальной, эмоциональной, когнитивной сферах, в психическом развитии, ценностных установках, мотивах, потребностях личности;

- абстрактностью преподавания отдельных фундаментальных и специальных учебных предметов и конкретностью задач профессиональной деятельности специалиста, в решении которых ему приходится учитывать данные различных дисциплин.

К *содержательно-процессуальным* противоречиям относятся противоречия между:

- стандартностью, унифицированностью содержания высшего гуманитарного образования и специфическими задачами профессиональной подготовки;

- тенденцией к интеграции научного знания и ростом количества учебных предметов в содержании высшего гуманитарного образования;

- потребностями общества в специалистах с творческим отношением к профессиональной деятельности, с развитыми индивидуальными способностями и единообразием содержания высшего гуманитарного образования;

- необходимостью решения вопросов подготовки специалистов с учетом региональных особенностей и недостаточным объемом в содержании вузовского образования конкретного регионального компонента;

- объемом и сложностью содержания высшего гуманитарного образования и реальными познавательными возможностями студента;

- необходимостью в постоянном обновлении полученных знаний и отсутствием взаимосвязей высшего образования и послевузовской системы повышения квалификации.

Указанные противоречия могут быть разрешены при условии реализации следующих принципов развития системы высшего гуманитарного образования

Принцип гуманизации – ориентация на приоритет личности студента, уваже-

ние его человеческого достоинства, преодоление отчуждения между преподавателями и студентами, создание условий для активно-творческих возможностей и интеллектуально-творческой свободы. Этот принцип предоставляет возможность для личностно-профессионального роста студентов и преподавателей как субъектов познания, общения, педагогического творчества.

Принцип гуманитаризации – предоставление возможности приобщения к общечеловеческим ценностям культуры, что обеспечивается в процессе изучения учебных предметов всех циклов: при решении методологических, общечеловеческих проблем в фундаментальных науках, рассмотрении социально-прикладных аспектов в специальных дисциплинах, изучении психолого-педагогических, методических подходов, концепций, теорий. Этим достигается системный характер мировоззренческой подготовки студентов, единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития будущего специалиста.

Принцип фундаментализации – внедрение в учебный процесс теорий высокой степени общности, обладающих повышенной информационной ёмкостью и универсальной применимостью; глубокое усвоение научных основ профессиональной деятельности в сочетании с практическим овладением ею, освоением системы общенаучных теоретических знаний, способов деятельности.

Принцип интеллектуализации – сочетание специальной профессиональной подготовки студента с развитием его мировоззрения, общей и нравственно-эстетической культуры, формированием системно-деятельностного подхода к овладению частными, межпредметными и обобщёнными знаниями, умениями и навыками. Этот принцип проявляет себя в ходе внедрения в учебный процесс теорий высокой степени общности, обладающих повышенной информационной емкостью и универсальной применимостью.

Принцип целостности - соответствие содержания образования сущностным составляющим личностного бытия, взаимосвязь всех компонентов высшего гуманитарного образования.

Принцип интеграции - изучение достижений мировой цивилизации, языков и культур других народов, использование прогрессивных образовательных информационных технологий; взаимопроникновение содержания всех дисциплин и курсов для получения интегративных знаний о человеке, обществе, окружающей среде. Интеграция высшего гуманитарного образования - это переход от аналитического подхода в преподавании каждой учебной дисциплины к синтезирующему, основанному на междисциплинарных целемотивационных, содержательных, процессуальных и методических функциональных связях всех наук, изучаемых в вузе.

Принцип непрерывности - преемственность обучения и воспитания во всех звеньях системы образования; определение сущности, содержания и взаимосвязи всех уровней высшего гуманитарного образования, а также функции каждого из уровней. Этот принцип предполагает преемственность высшего гуманитарного образования с предыдущими этапами образования, многоуровневость самого процесса высшего гуманитарного образования, непрерывность постоянного профессионального самосовершенствования студента и обращенность к своей будущей жизнедеятельности, высокий уровень навыков самообразования.

Принцип индивидуализации и дифференциации – обеспечение индивидуально-творческого подхода к обучению студентов с учётом аспектов индивидуальных особенностей обучаемых, развитие их личностных и профессиональных интересов, потребностей, возможностей и способностей. Организация образования на предметной системе обучения, предоставляющей студентам возможность составлять

индивидуальный план в соответствии с избранной программой обучения.

Принцип инновационности – вариативность, динамичность содержания форм, методов, технологий при подготовке студентов. Инновационный характер высшего гуманитарного образования формирует мировоззрение студентов, в основе которого лежит способность и возможность творческого преобразования действительности, проектирования, организации и осуществления деятельности, предполагающей инвариантность решения профессиональных задач, многокритериальность контроля и оценки достигнутых результатов.

Отличительными принципами развития системы высшего гуманитарного образования в условиях многонационального региона являются:

Принцип равноправия и добровольности - обеспечение равных возможностей и государственной поддержки обучения и воспитания, создание условий для полной реализации способностей, таланта, всестороннего развития каждого человека, свободный ненасильственный выбор языка обучения, специализации, уровня и содержания образования.

Принцип национальной направленности и регионального подхода - неотделимость образования от национальной культуры, эффективное использование достижений этнопедагогики и этнопсихологии; создание образовательных учреждений разных типов, форм обучения, отвечающих потребностям населения и объективным условиям конкретного региона, страны. Этот принцип учитывает социальные, экономические, культурные условия развития высшего гуманитарного образования и предполагает органическую связь учебно-воспитательного процесса с общечеловеческой и национальной историей, культурой, ментальностью, традициями народов Украины.

В соответствии с обозначенными противоречиями можно выделить три группы условий развития высшего гуманитарного образования:

1) социальные;
2) методологические;
3) организационные.

К *социальным условиям* относятся:

- создание морально-психологических и материально-экономических условий, ведущих к повышению социального статуса образовательной деятельности и её результатов;

- отказ от доктринальных целей общественного развития в пользу реализации актуальных личностных потребностей человека, ориентация на саморазвитие и свободное волеизъявление человека;

- демократизация и децентрализация процессов управления, гармоничное сочетание управления и самоуправления;

- приведение формулировок целей к реально достижимым, значимым с точки зрения общества и личности, получающей образование;

- содержание образования необходимо строить на объективных закономерностях развития различных областей знаний с учетом тенденций соответствующих областей современной науки.

К *методологическим условиям* относятся:

- переход к формированию непрерывной системы приобретения знаний и умений, создаваемой в ходе поисковой, экспериментальной учебно-производственной деятельности, требующей выявления междисциплинарных связей и реализуемой на базе гибких организационных структур;

- ориентация на максимальное использование потенциальных возможностей

каждого студента;

- вариативное, гибкое планирование учебного процесса, дающее студенту возможность (в определенных пределах) выбрать одну из ряда альтернатив и составить собственную образовательную траекторию движения к цели;

- поворот гуманитарного вуза к потребностям личности, преодоление единообразия в содержании, методах и формах образования, раскрытия их разнообразия и вариативности;

- усиление межпредметной направленности гуманитарного обучения.

К *организационным условиям* относятся:

- отказ от стандартизации и унификации образования, возрастание роли рефлексивных знаний, а также умений, ориентирующих обучающегося на последующее непрерывное образование;

- укрупнение дисциплин, объединение малых курсов в блочные учебные дисциплины обобщенного наименования при наличии у них общей научной основы, а также исключение из учебных планов дисциплин, не имеющих значения для будущей профессиональной деятельности;

- формирование способности к самостоятельному добыванию знаний, готовности их применить в нестандартных ситуациях;

- предоставление региональным вузам больших возможностей в определении перечня учебных курсов, их последовательности и объема;

- согласование целей образовательной деятельности с познавательными возможностями студента;

- сохранение «обратной связи» на период становления выпускника в качестве специалиста с целью анализа и обобщения полученных результатов и последующего совершенствования образовательной деятельности гуманитарного вуза.

Выполнение практически каждого из перечисленных условий определяется как внутренними по отношению к обучаемому факторами, так и факторами внешними по отношению к нему. Значительная часть внешних факторов связана с деятельностью преподавателя.

Выводы. С учетом исторического опыта развития высшего образования в Украине и за рубежом разработана концептуальная модель высшего гуманитарного образования в Автономной Республике Крым. Ее теоретической основой стал системный подход, согласно которому высшее гуманитарное образование в Крыму рассматривается как интегративная развивающаяся и саморазвивающаяся подсистема отечественного высшего образования. Это обосновывает первостепенность рассмотрения и обоснования в данной концепции сущности и целей высшего гуманитарного образования многонационального региона, основных противоречий как источников развития и принципов развития.

Выделенные и используемые в исследовании основные принципы системного подхода к исследованию проблем высшего гуманитарного образования позволили определить теоретическую модель обучения студентов гуманитарных вузов, которую характеризует организованность, целостность, взаимосвязь компонентов, внутренняя упорядоченность. Эта модель направлена на получение интегративного результата подготовки специалистов в условиях гуманитарного вуза.

Анализ традиционных подходов к построению учебного процесса дал возможность выявить структуру и содержание высшего гуманитарного образования многонационального региона.

К числу тенденций, имеющих непосредственное отношение к формированию концепции становления и развития высшего гуманитарного образования многона-

ционального региона, относятся следующие:

1. *Тенденция интеграции и дифференциации* уже в ближайшее время может проявить себя в развитии высшего гуманитарного образования по целому ряду направлении. К числу этих направлений относятся:

- дифференциация предоставляемых образовательных услуг по их уровню в зависимости от заданной целевой направленности обучения конкретного контингента обучаемых и региональных особенностей;

- дифференциация в организации учебного процесса, обеспечивающая движение каждого обучаемого по своей собственной образовательной траектории внутри предоставляемого высшей школой образовательного пространства;

- дифференциация учебных программ для основного контингента, связанная со спецификой вуза и региональными особенностями.

2. Одна из тенденций развития высшего образования, которая является наиболее актуальной для гуманитарного образования в условиях многонационального региона, – *установление сбалансированного соотношение выпускаемых специалистов разных профессий и областей знания*. Для этого необходимо предоставить региональным вузам возможность более свободно определять перечень учебных курсов, их последовательность и объем. Вариативность на уровне региональных вузов станет основой плодотворного сочетания традиций и новаций.

Резюме

У статті розглядається концептуальна модель вищої гуманітарної освіти в умовах багатонаціонального регіону (на прикладі Автономної республіки Крим).

Резюме

В статье рассматривается концептуальная модель высшего гуманитарного образования в условиях многонационального региона (на примере Автономной Республики Крым).

Summary

The conception of the higher humanitarian education in the poly cultural region (for example Crimea) is considered in the article.

Литература

1. Журавлев И. К. Средства руководства познавательной деятельностью учащихся в учебниках по учебным предметам с ведущими компонентами “способы деятельности” и “формирование опыта эмоционально-ценностного отношения” // Теоретические проблемы современного школьного учебника. – М., 1989. – С. 27.

2. Концепция развития гуманитарной сферы Украины (проект). – Киев: Национальная академия наук Украины, 2000. – 123 с.

3. Левченко Т. И. Современные дидактические концепции в образовании. – К.: МАУП, 1995. – 223 с. – С. 132.

4. Образование в информационном обществе XXI века. – М.: Международное издательство «Информациология», 2003. – 96 с.

5. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): Автореф. дис. д-ра психолог. наук. – К., 1992. – 48 с.

6. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4 изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.

Подано до редакції 30. 03. 2004

УДК 372.211

ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ ПО ФОРМУВАННЮ ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Аматьєва Олена Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент
Слов'янський державний педагогічний університет

Актуальність проблеми підготовки вихователів до роботи по формуванню виразності мовлення обумовлена тим, що виразність мовлення є одним із чинників комунікативної компетентності, яка постає важливим засобом мовленнєвого розвитку дошкільників. Проблемою виразності дитячого мовлення опікувалися психологи (Леушина Г.М., Люблинська Г.О., Рубінштейн С.Л.). Вивченню засобів виразності в лінгвістиці присвячено низку досліджень (Акішина Г.О., Акішина Т.Є., Красильникова Є.В., Ніколаєва Т.М., Успенський Б.О. та ін.). **Мета статті** полягає у виявленні сутності роботи з вихователями по формуванню виразності мовлення старших дошкільників. **Завдання статті:** розробити методичну систему роботи з вихователями по підвищенню рівня їх комунікативної компетентності та визначити оптимальні методи, прийоми, форми роботи з удосконалення комунікативної компетентності педагогів.

Робота з вихователями дошкільних закладів по удосконаленню комунікативної компетентності включала такі компоненти як–от: теоретичний: спеціальні психолого–лінгвістичні знання про культуру мовлення, процес спілкування, його засоби та практичний – набуття та використання отриманих знань у процесі спілкування і під час формування їх у дошкільників.

Нами була розроблена експериментальна система удосконалення комунікативної компетентності вихователів. Під час роботи з педагогами розв'язувались такі завдання:

1. Розширити уявлення вихователів про сутність і засоби комунікації, включаючи її експресивну функцію.

2. Розробити і апробувати методичну систему роботи з вихователями по підвищенню рівня їх комунікативної компетентності та вмінь застосовувати набуті навички у взаємодії з дошкільниками.

3. Визначити оптимальні методи та прийоми, ефективні форми роботи з удосконалення комунікативної компетентності вихователів дошкільних закладів.

Робота з удосконалення комунікативної компетентності педагогів дошкільних закладів здійснювалась у трьох напрямках: по–перше, розширення обізнаності вихователів дошкільних закладів у питаннях теорії та практики комунікативного процесу; по–друге, удосконалення вмінь та навичок використання комунікативних засобів у взаємодії з дітьми; по-третє – оволодіння педагогами методикою формування комунікативних якостей мовлення (зокрема – експресії) у дітей дошкільного віку.

Покажемо реалізацію визначених завдань на вказаних етапах. На першому етапі розширяли уявлення педагогів про мовні (інтонація) та немовні (міміка, пантоміміка) засоби виразності мовлення; удосконалювалися їх вміння використовувати вказані засоби у власному мовленні; оволодівали вміннями формувати навички комунікації у дошкільників. Для проведення роботи була використана наочність (піктограми), на якій представлені способи вираження базових емоцій за допомогою немовних засобів спілкування (міміка, пантоміміка); схематичне зображення інтонаційних засобів виразності (тембр, темп, сила голосу), зображення умовних жестів тощо. Семінар–практикум включав лекційні заняття з теорії досліджуваної проблеми. Наведемо приклади: Тема 1. Лінгвістичні основи комунікації (Поняття "культура мовлення", "компетентність" (мовна, мовленнєва, комунікативна), "засоби спілкування". Інтонація – основний засіб усного мовлення,

її основні компоненти (темп, тембр, гучність, ритм, мелодика та ін.); Тема 2. Психологічні основи комунікативного процесу (Поняття “експресія”, “вербальні та невербальні засоби комунікації”. Експресія – комунікативна якість мовлення. Вплив сприйняття, розуміння та використання засобів комунікації на продуктивність спілкування).

Подальше вивчення проблеми продовжувалося на практичних заняттях. Покажемо це на прикладах: Тема 3. Інтонаційні засоби виразності мовлення (Використання комплексу тренувальних вправ та емоційно – мовленнєвих етюдів у формуванні техніки мовлення і голосових якостей вихователів); Тема 4. Немовні засоби спілкування (Тренінг для вихователів з питань розуміння та застосування немовних засобів мовлення); Тема 5. Методика формування навичок комунікації у дошкільників. Шляхи засвоєння дошкільниками засобів спілкування – наслідування мовлення дорослих та цілеспрямоване навчання.

Дослідницька робота на першому етапі формування комунікативної компетентності вихователів полягала у спробі, спираючись на Базовий компонент дошкільної освіти та рекомендовану літературу, розкрити високі вимоги до професіоналізму вихователів, їх творчого потенціалу за умови того, що їхнє мовлення виступає джерелом інформації, зразком для наслідування дітьми.

Вихователі, готуючись до семінару, отримали завдання для самостійної роботи з проблеми : дібрати, користуючись довідниковою літературою, визначення основних понять з теми і проаналізувати їх; розробити графічні моделі комунікативного процесу. Це сприяло їх активній участі в обговоренні питань, викликало інтерес до питань, сприяло розширенню та конкретизації їх знань.

Наступним етапом нашої роботи було сприяння удосконаленню вихователями виразності власного мовлення, удосконаленню рівня їх комунікативної компетентності (інтонація, немовні засоби). Основою для рішення цих проблем став розроблений нами тренінг.

Робота з цього напрямку проводилася у такій послідовності.

Після короткого теоретичного обговорення, уточнення понять та завдань удосконалення професійних якостей слідували практичні заняття, тренінгові вправи.

Робота над розвитком інтонаційних засобів проводилася таким чином. Був розроблений і апробований комплекс наступних тренувальних вправ:

1) комплекс вправ на розвиток мовленнєвого дихання;

2) вправи, які сприяють розвитку якісних характеристик голосу;

3) робота над дикцією.

Для оволодіння навичками правильного дихання вихователі були ознайомлені з основними моментами процесу дихання і створення звуків мовлення. Послідовність роботи з постановки дихання полягала у виробленні вмінь керувати роботою м’язів, які беруть участь у диханні. Подальше закріплення і власне тренування досягалася в ході виконання системи вправ на подовження видиху. Вправи змінювалися таким чином, щоб вони допомагали утворенню навику порівнювати витрату повітря з обсягом тексту. Для цього використовували читання приказок і прислів’їв по частинам, читання одного, двох віршованих рядків на одному диханні.

Послідовність вправ у роботі над голосом була спрямована на розвиток основних якостей мовлення – сила, висота, польотність та ін.

1. Виправлення наявних недоліків спрямування звуку (гугнявості, глибокого горлового звучання та ін.).

2. Розвиток сили та діапазону голосу під час читання пошепки, зі зміною сили звучання (тихо – звичайно – голосно, голосно – звичайно – тихо), висоти (низько – на середніх тонах – високо і навпаки) і темпу (повільно – помірно – швидко та навпаки).

3.Розвиток сили і діапазону голосу в комбінованих вправах.

Вже в процесі виконання цих вправ можна було спостерігати поступові позитивні якісні зміни, як – от: голос починав набувати рухливості (легко та швидко змінювався за силою, висотою, тембром та ін.).

Система вправ з дикції включала :

1) тренінг артикуляційного апарату (наприклад, вправи “хоботок”, “квітка”, “м’яч’’);

2) відпрацювання голосних звуків;

3) відпрацювання приголосних звуків;

4) вправи на сполучення звуку, на який спрямовано тренування, з голосним;

5) вправи зі словами, які містять, звук на який спрямоване тренування;

6) вправи за текстами скоромовок та чистомовок для зміцнення навичок збереження чіткості вимови у різних інтонаційних комбінаціях.

Таким чином, за допомогою комплексу тренувальних вправ підготували мовленнєвий апарат до інтонаційно правильного, виразного розповідання, читання та ін. форм роботи вихователів з дітьми. Проводилася робота над технікою мовлення, звуковимовою, удосконаленням голосовим вмінь.

Закінченням роботи на формуючому етапі нашого дослідження була задача розробити та апробувати тренінг для вихователів з діагностики, розуміння та оволодіння невербальними засобами спілкування.

Під час розробки тренінгу для вихователів брали до уваги: специфіку їх загальної психолого – педагогічної підготовки та умови їх професійного навчання; добір таких методів, які б враховували індивідуальні особливості емоційно – мотиваційної сфери педагогів; розробляли таку систему вправ, яка за своїм змістом була б доступною, цікавою і мала вид навчального тренінгу.

З метою конструктивності побудови змісту тренінгу була вибрана логіка розгортання, яка дозволяла його реалізувати в межах конкретних занять по дням. В ході проведення тренінгу перед кожним заняттям учасникам повідомляли мету і завдання тренінгу, робили методичні повідомлення, добирали необхідні матеріали. Потім виконувалися підготовчі завдання та основні вправи. Після їх виконання обговорювалися висновки роботи, виявляли ефективність методики. Вихователі одержували завдання для самостійної діяльності.

В ході тренінгу розглядалися особливості експресії обличчя (міміки), поведінки (жести, поза) і вміння володіти цими засобами. Навчання здійснювалося підгрупами, рідше – індивідуально.

З метою розширення знань про немовні засоби спілкування в нашій роботі використовувалися піктограми, схематичні зображення інтонаційних засобів виразності: тембру, гучності, темпу тощо.

Під час розроблення системи був складений перелік літератури, на який вихователі мали можливість спиратися з конкретних питань проблеми.

Отже, педагоги були залучені до активних форм роботи по удосконаленню їх комунікативної компетентності, мали можливість поряд з колективною працею самостійно вправлятися у використанні засобів виразності

Таким чином, можна зробити висновок про те, що така організація емоційно – насиченого навчання дозволяла вихователям з цікавістю вникати в проблему

удосконалення комунікативної компетентності, творчо підходити до вибору і застосування засобів комунікації у їх власній взаємодії з дошкільниками. До уваги вихователів пропонувалися комплекси етюдів на вираження різних емоцій і графічних умовних позначень інтонаційних і немовних засобів виразності мовлення, які в доступній формі можливо застосовувати в роботі з дошкільниками, формуючи в них навички комунікації.

В результаті експериментальної роботи нами були зроблені наступні висновки та узагальнення.

Дослідження процесу удосконалення комунікативної компетентності вихователів як полікомпонентного утворення показало, що воно проходить низку етапів:

- розширення знань педагогів про сутність і засоби комунікації;
- набуття ними навичок розпізнання та вмінь адекватного використання засобів спілкування в комунікативному процесі;
- удосконалення володіння педагогами інтонаційними (тембр, темп, гучність голосу) і жестово – мімічними засобами;
- освоєння методики роботи з дошкільниками по формуванню у них виразності мовлення як засобу спілкування.

Ефективність процесу удосконалення комунікативної компетентності вихователів забезпечує ряд педагогічних умов:

- використання графічної і рухової наочності в процесі вивчення сутності засобів спілкування;
- послідовність і поступовість в окремому вивченні інтонаційних і жестово-мімічних засобів з подальшим впровадженням їх у ході моделювання ситуації спілкування (етюдах);
- використання в навчальному процесі вправ, активне виконання яких вихователями, сприяє формуванню у них навичок використання немовних засобів комунікації у взаємодії з дітьми ;
- обрання основної форми підвищення кваліфікації вихователів з проблеми, яка досліджувалася, спеціально розробленого тренінгу поряд з лекційними і практичними заняттями в ході семінару–практикуму.

Наведемо орієнтовний план зазначеного семінару з теми "Методика формування виразності мовлення у дітей старшого дошкільного віку".

Тема 1. Лінгвістичні засади навчання виразності мовлення.

Проблема: навчання дошкільників виразності мовлення в руслі розробки Базового компоненту дошкільної освіти.

Ключові поняття: Базовий компонент, дошкільна освіта, компетентнісь (мовна, мовленнєва, комунікативна, художньо-мовленнєва).

Логіка обговорення проблеми:

1. Базовий компонент дошкільної освіти про необхідність формування у дітей компетентності у сфері життєдіяльності "Люди" та "Я сам" [1].

2. Сутність понять "культура мовлення", "культура мовленнєвого спілкування", "засоби спілкування" [2].

3. Сутність лінгвістичних категорій: мовні засоби виразності (інтонація), немовні засоби виразності (міміка, пантоміміка). Класифікація виразних рухів.

4. Визначення поняття "виразність мовлення дітей дошкільного віку".

Обладнання: література з проблеми, схема "Вивчення виразності мовлення у різних галузях науки", схема комунікативного процесу.

Тезаурус: засоби виразності: мовні (інтонація), немовні (міміка, пантоміміка).

Завдання: користуючись довідковою літературою, доберіть визначення основних понять теми, проаналізуйте їх.

Тема 2. Психологічні засади навчання дошкільників виразного мовлення.

Проблема: формування виразності мовлення старших дошкільників потребує цілеспрямованого педагогічного впливу.

Ключові поняття: експресія, основні (базові) емоції, комунікативний процес.

Логіка обговорення проблеми:

1. Експресія мовлення як психологічна проблема.

2. Вербальні та невербальні засоби експресії, їх вплив на продуктивність спілкування. Класифікація засобів.

3. Специфіка засвоєння дошкільниками засобів експресії мовлення, їх зв'язок з емоційним та мовленнєвим розвитком дітей.

4. Діагностика сприймання, розуміння та використання засобів експресії у дітей старшого дошкільного віку [5].

5. Специфіка володіння дошкільниками експресивними засобами.

Обладнання: література з проблеми, піктограми експресивного вираження основних емоцій, схема "Вивчення виразності мовлення в різних галузях науки".

Тезаурус: вербальні, невербальні засоби комунікації, екстра-паралінгвістичні засоби, "мова емоцій".

Завдання: накресліть графічну модель комунікативного процесу, в якому присутні виразність та образність мовлення.

Тема 3. Педагогічні та лінгвістичні аспекти вивчення виразності мовлення.

Проблема: можливості створення педагогічної системи з метою формування виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Ключові поняття: емоційно насичені методи та прийоми навчання

Логіка обговорення проблеми:

1. Сучасний погляд на проблему формування виразності мовлення у різних галузях педагогічної науки.

2. Система К.С.Станіславського: можливості та шляхи використання в практиці роботи дошкільних закладів освіти.

3. Виразність мовлення як проблема морального, емоційного, естетичного виховання дошкільників.

4. Аналіз досліджень виразності мовлення в дошкільній лінгводидактиці та методиці навчання в початковій школі [4].

Обладнання: література з проблеми, схеми, моделі дидактичних ігор.

Тезаурус: навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, театрально-ігрова діяльність дошкільників.

Завдання: складіть систему або перелік методів та прийомів формування виразності мовлення дошкільників у різних видах діяльності

Тема 4. Сутність методики навчання дошкільників виразності мовлення.

Проблема: навчання дошкільників виразності мовлення здійснюється за етапами: інформаційно-експресивний, діяльнісний, творчий.

Ключові поняття: дидактична модель, імітаційно-ігрові, творчі вправи, експресивно-мовленнєві етюди

Логіка обговорення проблеми:

1. Шляхи засвоєння дошкільниками засобів виразності мовлення.

2. Провідні види діяльності щодо формування виразності мовлення дошкільників.

3. Мовленнєві вправи, мовленнєві ситуації - провідні прийоми навчання

виразності мовлення.

4. Дидактична модель засвоєння дітьми означеної якості культурного мовлення.

Обладнання: схема "Дидактична модель формування виразності мовлення у дітей старшого дошкільного віку", ілюстрації, піктограми.

Тезаурус: графічна, мовленнєва, рухова наочність, неусвідомлене наслідування, цілеспрямоване навчання.

Завдання: складіть план-конспект ознайомлення дошкільників з вираженням базових емоцій, доберіть або самостійно розробіть 5-6 дидактичних ігор щодо закріплення способів вираження базових емоцій.

Тема 5. Мовні (інтонаційні) засоби виразності мовлення (практичне заняття).

Проблема: вдосконалення комунікативної компетентності вихователів (інтонація).

Ключові поняття: вербальні засоби комунікації, мовні засоби виразності (інтонація).

Логіка обговорення проблеми:

1. Загальне поняття про техніку мовлення [3].

2. Тренувальні вправи на розвиток техніки мовлення та голосових якостей вихователів.

3. Імітація фрагментів занять із навчання дошкільників володіння інтонаційними засобами виразності мовлення для вираження базових емоцій.

Обладнання: література з теми, наочність, конспекти занять.

Тезаурус: темп, тембр, гучність мовлення; звуковимова, дикція, орфоепія.

Завдання: доберіть або самостійно розробіть мовленнєві вправи щодо навчання дошкільників володіння інтонаційними засобами виразності.

Тема 6: Немовні засоби виразності мовлення.

Проблема: вдосконалення комунікативної компетентності вихователів (немовні засоби).

Ключові поняття: невербальні засоби комунікації, немовні засоби виразності.

Логіка обговорення проблеми:

1. Немовні засоби виразності мовлення. Класифікація засобів.

2. Тренінг для вихователів із питань діагностики немовних проявів у дітей дошкільного віку та використання їх у власному мовленні [6].

3. Імітація фрагментів занять із навчання дошкільників "азбуці емоцій".

Обладнання: схеми немовного вираження емоцій, піктограми, дидактичні ігри, література з теми.

Тезаурус: виразні рухи, міміка, пантоміміка, жести (умовні та неумовні).

Завдання: складіть схеми вираження базових емоцій, доберіть або самостійно розробіть мовленнєві вправи щодо навчання дошкільників володінню немовними засобами виразності.

Висновки. Таким чином, питання виявлення сутності роботи з вихователями по формуванню виразності мовлення старших дошкільників є досить актуальним. Розроблена методична система роботи з вихователями по підвищенню рівня їх комунікативної компетентності є дійовою, методи, прийоми, форми роботи з удосконалення комунікативної компетентності педагогів, використані в процесі експерименту доказали свій потенціал.

Резюме

Стаття присвячена вивченню актуальної проблеми розробки та систематизації методів удосконалення комунікативної компетентності вихователів, яка постає

важливим засобом мовленнєвого розвитку дошкільників. У статті подана програма тренінгу щодо удосконалення комунікативної компетентності вихователів.

Резюме

Статья посвящена изучению актуальной проблемы разработки и систематизации методов совершенствования коммуникативной компетентности воспитателей, которая становится важным средством речевого развития дошкольников. В статье представлена программа тренинга по совершенствованию коммуникативной компетентности воспитателей.

Summary

This article with actual problem study of elaborating and systematizing the methods of improving the communicative competence of instructors which is the most important means of child speech development. The author gives the programmer of training the communicative competence of instructors.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошк. вих. – 1999. – № 1.
2. Витоки мовленнєвого розвитку дітей розвитку дітей дошкільного віку / Укл. А.М.Богуш. – К.: УЗМН, 1997.
3. Головин Н.Б.Основы культуры речи. – М.: Высшая школа, 1998.
4. Горбушина Л.П., Николаичева А.М. Выразительное чтение и рассказывание детям дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1985.
5. Психология: Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Изд-во полит. лит., 1990.
6. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И.Рувинского. – М.: Педагогика, 1987.

Подано до редакції 12. 05. 2004

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Анисимова Людмила Сергеевна
аспирант
Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. На протяжении последних лет, как в Украине, так и мире в целом, внимание всё больше уделяется качеству образования, которое на современном этапе предполагает универсальность выпускника вуза, его конкурентоспособность на рынке труда. Поэтому актуальными становятся вопросы личностной ориентации и информатизации учебного процесса в высшей школе.

В связи с этим одной из основных задач, сформулированных в Государственной программе «Учитель» (2002), реализующей Национальную доктрину развития образования в Украине, является модернизация системы подготовки педагогических работников. Особо обращают на себя внимание вопросы, связанные с реформированием подготовки учителей начальных классов, так как они, как и воспитатели дошкольных учебных учреждений, стоят у истоков формирования свободной, духовной, творческой, социально активной личности гражданина Украины.

Однако профессиональная подготовка сегодня зачастую не формирует у педагога целостного, системного восприятия своей будущей деятельности. В результате доминирует взгляд на педагогическую деятельность, как на отдельные, хотя и опре-

делённым образом связанные процессы. Подтверждением этой мысли может быть не только достаточно низкая квалификация молодых педагогов, а и негативные ситуации, которые возникают с началом их самостоятельной работы.

Таким образом, в процессе анализа существующей педагогической реальности обнаруживается целый ряд противоречий *между потребностью сферы образования (начальной школы) в педагоге* творческом, с целостным, системным восприятием педагогической деятельности, владеющим профессиональными умениями, которые проявляются при решении комплекса педагогических задач, составляющих поэтапную реализацию учебно-воспитательного процесса в начальной школе, *и преобладанием в практике высших учебных заведений в работе с будущими специалистами для начальной школы* репродуктивных форм и методов осуществления профессиональной подготовки, а так же в практическом отсутствии дисциплин, специальных курсов, которые бы обобщали и систематизировали знания и представления студентов о целостном педагогическом процессе, недостаточным использовании практического материала, связанного с решением педагогических задач при организации аудиторных занятий.

Данные противоречия раскрывают ряд аспектов существующей ***проблемы модернизации подходов к профессионально-педагогической подготовке***, её связь с основными практическими потребностями современной начальной школы и в целом сферы образования.

Степень разработанности. Пути внедрения в учебный процесс вузов методов и средств активизации умственной деятельности студентов, развития их самостоятельности в процессе познания освещены в работах Б. В. Бокуть, В. Ф. Горбенко, Н. И. Дидусь, С. Б. Елканова, Г. О. Нагорной, С. И. Скоревой, О. С. Цокур.

Проблема использования в учебном процессе педагогических задач раскрывается во многих исследованиях. Её важность для формирования профессионально-педагогических умений приведена в работах Л. Ф. Спирина, В. И. Ярового. Понятие «педагогическая задача», «педагогическая ситуация» рассматриваются И. А. Зязюном, О. М. Леонтьевым, И. Я. Лернером, О. М. Матюшкиным, Г. С. Сухобской. Структуру педагогических задач, их функции, типы, стадии решения исследовали Л. О. Балакирева, Л. В. Ведерникова, В. И. Загвязинский, Н. Н. Нечаев, Л. Г. Подоляк.

Исследователи, которые затрагивали проблему формирования профессиональных умений в процессе решения педагогических задач (В. И. Бондар, В. Н. Бондарёв, О. Г. Бугрова, В. Ф. Паламарчук, Т. Н. Поддубна) раскрывают лишь отдельные ее аспекты: необходимость поэтапного формирования умственных действий при использовании знаний; возможности различных моделей в обучении; необходимость достижения значительного усвоения знаний, а затем и формирование умений их использовать в процессе специальной работы по схемам ориентационных основ действий, алгоритмам.

Вместе с тем, представленные в психолого-педагогической литературе исследования по данному вопросу требуют обобщения, интеграции и систематизации в определённую технологию решения педагогических задач. Также остаётся недостаточно совещенным аспект использования решения педагогических задач в процессе подготовки учителей начальных классов, формирования их профессиональных умений.

В связи с этим, **целью данной статьи** является представить и обосновать концептуальные положения авторского варианта технологии решения педагогиче-

ских задач, на основе которой возможно формирование профессиональных умений у будущих учителей начальных классов. Достижение данной цели определяется решением определённых ***задач***, предполагающих:

– определить объект, предмет технологии решения педагогических задач,

– раскрыть сущность основополагающих понятий технологии – педагогическая задача, виды задач, способ и методы решения педагогических задач,

– систематизировать те профессиональные умения, на формирование которых направлено решение того или иного вида педагогических задач будущими учителями начальных классов.

Итак, в настоящее время в связи планомерным реформированием сферы образования в Украине существует социальный заказ на конкурентоспособного педагога. Что значит «конкурентноспособный педагог» сегодня? Это не просто компетентный профессионал, но скорее мастер своего дела, умеющий творчески подойти к осуществлению педагогической деятельности. В связи с этим необходимо отметить, что процесс создания условий для формирования творчески активной индивидуальности педагога, который сможет мастерски реализовать свои профессиональные функции в современной действительности, не теряет своей актуальности. М. М. Кашапов отмечает, что с психологической точки зрения, главной причиной успешной организации учителем учебно-воспитательного процесса является развитое педагогическое мышление.

На сегодняшний день применение теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г. С. Альтшуллера является ярким примером использования технологии, направленной на активизацию нестандартного, проблемного, творческого мышления. Данная технология включает интерактивные методы развития творческого мышления и воображения. В. Богат, А. А. Гин, С. И. Гин, А. В. Корзун, Т. А. Сидорчук, А. Страунинг, М. Меерович, Л. И. Шрагина, А. Яценко, Н. М. Акчуриной-Муфтиева, используя ТРИЗ в педагогической практике, достигли особых успехов в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Однако возможности ТРИЗ недостаточно используются для развития творческого мышления педагогов.

Если теория решения изобретательских задач – это комплекс специальных методик развития различных качеств мышления, тогда должна быть и технология, которая направлена на развитие качеств педагогического мышления. И, возможно, ею может стать ***технология решения педагогических задач (ТРПЗ)***, в качестве ***объекта*** которой выступает именно процесс развития педагогического мышления через формирование у будущих учителей интегральных умений решать педагогические задачи различных видов, то есть профессиональных умений осуществлять педагогическую деятельность.

В психолого-педагогической литературе пока нет однозначного определения понятия «педагогическое мышление». Некоторые исследователи рассматривают его как теоретические акты педагогических действий, обусловливающие педагогическую деятельность (В. А. Сластенин, Я. С. Турбовский); как гносеологическую сторону педагогической деятельности (О. А. Абдуллина, А. И. Пискунов); как умение анализировать педагогические ситуации, опираясь на педагогическую теорию (Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин, Е. Н. Поляков); как особый склад ума, обладающий рядом признаков, качеств и свойств, позволяющих говорить о педагогическом «видении» мира (В. Э. Тамарин, Д. С. Яковлева). Близкая к этому точка зрения имеется у Е. П. Нечитайловой: «системное видение педагогического процесса». Л. В. Никитенкова характеризует педагогическое мышление как готовность учителя к разрешению разнообразных педагогических ситуаций. Л. П. Маслова под

педагогическим мышлением понимает наряду со способностью применять теоретические положения педагогики, психологии и методики к конкретным педагогическим ситуациям также и умение «видеть» в конкретном явлении его общую педагогическую сущность [4].

Вызывает особый интерес мнение Е. К. Осиповой, которая рассматривает педагогическое мышление в виде совокупности свойств, как присущих любому практическому мышлению (неотрывность от реализации и исполнения, познание взаимодействующей системы, действенность и др.), так и специфических для него: проблемность, рефлексивность, комплексность и т. д. [7].

Таким образом, мы будем придерживаться мнения о том, что *профессиональное мышление педагога* представляет собой иерархизированную цепь мыслительных процессов, которые соотнесены с целями и структурой учебно-воспитательного процесса и направлены на решение педагогических задач. Педагогическое мышление характеризуется своеобразием использования содержательного и практически-действенного фондов (синтез психолого-педагогических и специальных, частнометодических знаний и совокупность интегральных интеллектуальных умений).

Введение данного понятия позволяет определить ***предмет технологии решения педагогических задач***, в качестве которого выступают психолого-педагогические условия развития качественных характеристик профессионального педагогического мышления: проблемности, конструктивности, комплексности, конкретности, самостоятельности, критичности, рефлективности, индивидуализированности, а также профессиональной компетентности – в процессе формирования интегральных умений решать педагогические задачи различных видов.

Определив объект и предмет технологии решения педагогических задач, следует раскрыть сущность основных понятий, последовательность освещения которых обусловлена порядком компонентов в рабочей модели мыслительной деятельности педагога. По мнению Е. К. Осиповой, «обобщенная модель профессионального мышления учителя представляет собой описание цепочек параллельно разветвленных, иерархизированных мыслительных процессов, подчиненных логике достижения специально заданных целей учебно-воспитательного процесса школы… и может быть использована в качестве инструмента исследования… уровня сформированности профессионального мышления» и включает следующие компоненты:

1) выяснение совокупностей профессионально-педагогических задач, решаемых учителями;

2) описание процессов (этапов) решения педагогических задач;

3) выявление предметной основы мышления — состава знаний;

4) описание уровня сформированности практически-действенного фонда мышления — совокупности умений;

5) выявление способов решения педагогических задач [7].

Таким образом, освещение концептуальных положений технологии решения педагогических задач следует начать с раскрытия сущности понятия «педагогическая задача», а так же классификации их видового многообразия.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что существуют различные подходы к трактовке понятия «педагогическая задача». *С точки зрения структуры*, педагогическая задача, по мнению Г. А. Балла, – это «система, обязательными компонентами, которой являются: предмет задачи, находящийся в исходном состоянии (исходный предмет задачи), модель требуемого состояния предмета задачи (требование задачи)»[1]. Аналогичное мнение у Н. В. Кузьминой и Н. В. Бордовской: педагогическая задача — это выражение противоречия, требую-

щее перехода системы из заданного состояния в качественно новое. Если деятельность педагога протекает как процесс непрерывного решения задач, то, следовательно, чтобы педагог мог осуществлять функцию регулятора управляемой системы «учитель—ученик», он должен постоянно решать педагогические задачи. Данный подход можно соотнести и с обязательными компонентами педагогических задач, по С. А. Смирнову, – это исходное состояние и модель желаемого конечного результата.

С точки зрения формулирования цели, педагогическая задача (М. М. Кашапов) — педагогическая цель учителя, реализуемая в определенных условиях [4].

С точки зрения практической деятельности, «педагогическая задача является задачей целостной, комплексной, многосторонней; она возникает в конкретной ситуации педагогической деятельности, ее решение требует от учителя умения принимать во внимание все многообразие условий, образующих педагогическую ситуацию. В соответствии с требованиями, идущими от практической деятельности, полученные учителем знания (по психологии, педагогике, методике) в ходе самой деятельности определенным образом преобразуются, а именно интегрируются в некоторую специфическую систему, построенную по логике практического решения педагогических задач. При этом они как бы переводятся с теоретического языка на язык практических действий, практических ситуаций» (по Ю. Н. Кулюткину) [5]. Другими словами, задача в педагогической деятельности не ставится и не формулируется. Педагогическая задача является «структурной единицей профессионального мышления». Для того чтобы педагогическая задача выполняла столь важную функцию в мышлении педагога, необходимо уметь ставить и оперативно решать их на всех этапах деятельности школьного педагога, так считает Д. В. Вилькеев [3].

К определению данного понятия *с функциональной точки зрения использования в вузе* подходит А. А. Орлов. Он выделяет не просто педагогическую, а учебно-педагогическую задачу. И, по его мнению, – «это проблемная ситуация, создаваемая в ходе аудиторной и внеаудиторной работы. В процессе её решения студент учится согласовывать действия педагога и воспитанников, чтобы определить оптимальные пути обучения и воспитания личности ученика или коллектива школьников. Цель учебно-педагогической задачи – в изменении позиции самого субъекта, то есть будущего учителя, вооружение его определёнными способами умственных и практических действий». Такой подход к определению данного понятия нам наиболее близок.

Итак, в рамках ТРПЗ ***педагогическая задача –*** *это система с определённым исходным предметом и заданным требованием, которая предполагает:*

– поиск оптимальных вариативных путей по созданию условий для обучения, воспитания, развития личности ребёнка или детского коллектива (*с точки зрения конечного результат, сфера – «ребёнок»),*

– процесс удовлетворения выдвинутых требований, направленное на приобретение и совершенствование определённых знаний и умений, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности на творческом уровне (*с процессуальной точки зрения, сфера – «педагог»),*

– использование инвариантного способа решения, позволяющего найти опытный путь создания условий для трансформации собственных знаний и умений в знания и умения детей, и таким образом перевести предмет задачи из исходного состояния в требуемое (*с точки зрения средств, сфера «педагог ↔ ребёнок»).*

Вместе с тем, в процессе использования ТРПЗ в работе со студентами, *педагогические задачи* выполняют следующие *функции*:

– информирующую, аналитическую, обобщающую, систематизирующую (теоретический аспект);

– диагностическую, стимулирующую, развивающую, компенсаторную (умение мыслить категориями успеха), оценочную, функцию формирования и совершенствования умений осуществлять педагогическую деятельность (практический аспект).

По вопросу о классификации педагогических задач педагоги и психологи также не имеют однозначного ответа. Тем не менее, обобщив мнений Г. А. Балла, Л. И. Рувинского, Н. В. Бордовской, С. А. Смирнова, Е. С. Рапацевича, можем выделить собственно педагогические и функционально-педагогические задачи. Первые решает обучаемый, а задачи второй группы – педагог. Именно функционально-педагогические попадают в поле зрения вузовской подготовки кадров для сферы образования.

Как отмечалось ранее, способом развития и педагогического мышления, и формирования профессиональных умений выступает процесс решения педагогических задач. В связи с этим, по характеру использования эти задачи являются учебными, это своего рода – «тренажеры». Так как их применение направлено на овладение умениями осуществлять педагогическую деятельность, видовое многообразие педагогических задач можно определить через структуру целостного педагогического процесса. Для того чтобы установить место учебно-педагогических задач среди всех остальных, воспользуемся табл. 1.

Данные табл.1 свидетельствуют о том, что это область деятельности педагога – это решение функционально-педагогических, а именно тактических задач (организационно-методических), связанных с проектированием, организацией и реализацией целостного педагогического процесса.

Таблица 1

Классификация педагогических задач (авторский вариант)

<table>
<tr><td colspan="7">Педагогические задачи</td></tr>
<tr><td colspan="3">Собственно педагогические</td><td colspan="4">Функционально-педагогические</td></tr>
<tr><td colspan="2">Воспитательные</td><td>Дидактические</td><td rowspan="11">Стратегические (содержательные)</td><td colspan="2">Тактические (организационно-методические)</td><td rowspan="11">Оперативные (ситуационные, коммуникативные)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Критериальные</td><td colspan="2">1. Задачи на целеполагание</td></tr>
<tr><td colspan="3">Учебные</td><td colspan="2">2. Задачи на определение и анализ условий осуществления педагогического процесса</td></tr>
<tr><td colspan="3">Коммуникативные (социализирующие)</td><td colspan="2">3. Задачи на планирование содержания</td></tr>
<tr><td colspan="3">Познавательные (развивающие)</td><td colspan="2">4. Задачи на организацию пед. процесса</td></tr>
<tr><td rowspan="2">мыслительные</td><td rowspan="2">перцептивные</td><td rowspan="2">имажинативные</td><td rowspan="2">мнемические</td><td colspan="2">5. Задачи на моделирование пед. процесса</td></tr>
<tr><td colspan="2">6. Задачи на осуществление контроля хода и результатов пед. процесса, их коррекции</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td colspan="2">7. Задачи на измерение и оценивание результатов педагогического процесса</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td colspan="2">8. Задачи на определение перспектив педагогической деятельности</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td colspan="2">Учебно-педагогические задачи</td></tr>
<tr><td colspan="4">Обучаемый</td><td colspan="3">Педагог</td></tr>
</table>

Итак, сформулировав рабочее определение педагогической задачи, определив её виды, необходимо охарактеризовать процесс решения. Так в работах Н. В. Кузьминой, И. С. Якиманской, И. А. Зязюна, А. В. Глузмана, Л. И. Рувиского, С. А. Смирнова, Н. В. Кухарева представлены разнообразные способы решения педагогических задач. При изучении авторских вариантов, стало очевидным, что

основным механизмом является алгоритм, а структура процесса решения педагогической задачи может быть сведена к общему виду:

- аналитический этап (подготовительный),
- генеративный этап (проектировочный),
- операционный этап,
- этап рефлексии

Основой такого обобщения послужила концепция поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

Учитывая положения теории о структуре деятельности, по В. Д. Шадрикову, можем охарактеризовать ***алгоритм решения педагогических задач*** (АРПЗ)*. Это комплексная программа последовательных операций по выявлению и устранению таких педагогических противоречий:*

- во-первых, несоответствия предъявляемых педагогических требований и возможностей учащихся (противоречие между целями профессиональной педагогической деятельности и возможностями субъектов по ее осуществлению);
- во-вторых, нарушения педагогических взаимоотношений и взаимодействий;
- в-третьих, рассогласование целей субъекта и объекта/субъекта педагогического управления.

Алгоритм предполагает использование ***системы психолого-педагогических и эвристических методов*** для осуществления анализа данных педагогической задачи, генерирования решений, непосредственного воплощения оптимального из них и осмысления результатов. Включает следующие этапы: определение цели и условий её достижения → планирование содержания и последовательное его распределение по этапам для достижения необходимого результата → организация будущего процесса осуществления решения → непосредственное решение педагогической задачи → контроль и коррекция хода и результатов.

Необходимо отметить, что использование данного алгоритма является в данном случае инвариантным способом решения задач. Однако выбор психолого-педагогических и эвристических методов – это залог вариативности будущих решений. В то же время, использование различных психолого-педагогических методов эвристики будет также способствовать овладению умениями по применению алгоритма решения педагогических задач. Данные ***методы*** условно можно объединить в группы:

– *методы*, использование которых *позволяет познавать объекты*, их признаки и значения в конкретной педагогической ситуации (определение цели, условий её достижения) – «системный оператор», дихотомия, диалектический анализ;

– *методы*, направленные *на преобразование признаков объектов* и их значений для решения педагогической задачи (планирование и регламентирование содержания; организация предстоящего процесса решения задачи) – морфологический анализ;

– *методы развития творческой активности*, в данном случае, в педагогической деятельности, необходимой в процессе коммуникации и решения оперативных задач – конкретных педагогических ситуаций (непосредственное осуществление): синектика, метод аналогий, метод фокальных объектов, метод ассоциаций, инверсия, мозговой штурм и др.

Таблица 2

Набор профессионально-педагогических умений, совершенствующихся в процессе решения учебно-педагогических задач

Структура	Виды учебно-	Профессиональные умения

целостного пед. процесса	педагогических задач	
1. Постановка цели	1. Задачи на целеполагание	Гностические, целеполагания, системообразующие
2. Определение задач	2. Задачи на определение и анализ условий осуществления пед. процесса	Диагностические, констатирующие
3. Осмысление условий		
4. Планирование содержания	3. Задачи на планирование содержания	Проектирования, иерархизации и структурирования, информирующие, иллюстрирующие, смыслообразующие
5. Организация пед. процесса	4. Задачи на организацию пед. процесса	Организационные, конструктивные, формообразующие, методические
6. Непосредственное осуществление	5. Задачи на моделирование пед. процесса	Коммуникативные, стимулирующие, управления, дифференцирующие, психотерапевтические, рекреационные
7. Контроль хода, коррегирование результатов	6. Задачи на осуществление контроля хода и результатов, их коррекции	Контролирующие, коррегирующие
8. Оценка результатов	7. Задачи на измерение и оценивание результатов пед. процесса	Измерения и оценивания
9. Проектирование новых целей	8. Задачи на определение перспектив деятельности	Прогностические

Для построения рабочей модели совершенствования мыслительной деятельности педагога на основе технологии решения педагогических задач также необходимо описать предметную основу мышления, *состав знаний*, и охарактеризовать практическо-действенный фонд педагогического мышления – *совокупность умений*.

Безусловно, поиск и использование продуктивного способа решения педагогической задачи направлен на устранение первоначального отсутствия у педагога знаний в области ТРПЗ, а также формирование начального уровня умений применять АРПЗ и психолого-педагогические методы эвристики. Благодаря анализу накопленных знаний, которые могут быть представлены в личном информационно-педагогическом фонде, синтезируется, вырабатывается «новый продукт» – решение. Его реализация позволяет устранить на практике рассогласование, возникающее в педагогическом процессе. Иначе говоря, осуществляется обобщение и систематизация психолого-педагогических знаний и знаний в области частных методик, а также формирование и совершенствование профессиональных умений по осуществлению педагогическую деятельность (см. табл. 2).

Итак, осуществив анализ и сравнение подходов к определению понятия педагогической задачи и процесса её решения, получили возможность обобщить, интегрировать и систематизировать накопленный опыт в данном направлении психолого-педагогических исследований. В данной статье конкретизировали концептуальные положения технологии решения педагогических задач, методологической основой которых является задачный подход Г. А. Балла, теория решения изобретательских задач Г. С. Альтшуллера.

- ***Объект ТРПЗ*** – процесс развития педагогического мышления через формирование у будущих учителей интегральных умений решать педагогические задачи различных видов, то есть совершенствование профессиональных умений осуществлять педагогическую деятельность.

- ***Предмет ТРПЗ*** – психолого-педагогические условия развития качественных характеристик профессионального педагогического мышления (проблемность, конструктивность, комплексность, конкретность, самостоятельность, критичность, рефлективность, индивидуализированность) в процессе решения педагогических задач различных видов.
- ***Педагогическая задача –*** это система с определённым исходным предметом и заданным требованием, которая предполагает поиск оптимальных вариативных путей по созданию условий для обучения, воспитания, развития личности ребёнка или детского коллектива, предполагает процесс удовлетворения выдвинутых требований, направленный на приобретение и совершенствование определённых знаний и умений, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности на творческом уровне; предполагает использование инвариантного способа решения, позволяющего найти опытный путь создания условий для трансформации собственных знаний и умений в знания и умения детей, чтобы таким образом перевести предмет задачи из исходного состояния в требуемое.
- ***Видовое многообразие*** педагогических задач, решаемых педагогами, может быть определено через проектирование, организацию и реализацию целостного педагогического процесса, составляющего педагогическую деятельность. Это функционально-педагогические, а именно тактические (организационно-методические) задачи.
- Основными способами решения педагогических задач является ***алгоритм***, комплексная программа последовательных операций по выявлению и устранению таких педагогических противоречий, возникающих в ходе организации, реализации учебно-воспитательного процесса, а также ***система психолого-педагогических и эвристических методов.***
- ***Предметная основа и практически-действенный фонд мышления*** связаны с устранением первоначального отсутствия у педагога знаний в области ТРПЗ, а также формированием начального уровня умений применять АРПЗ и психолого-педагогические методы эвристики. В то же время осуществляется обобщение и систематизация психолого-педагогических знаний и знаний в области частных методик, а также формироване и совершенствование профессиональных умений по осуществлению педагогической деятельности.

Выводы. Таким образом, мы стремились раскрыть теоретический аспект технологии решения педагогических задач. Её основополагающие идеи в дальнейшем станут исходными положениями спецкурса, направленного на подготовку будущих учителей начальных классов к решению педагогических задач, а значит и на формирование профессиональных умений осуществлять педагогическую деятельность. Именно программа спецкурса и рекомендации к его преподаванию отразят организационно-методический аспект реализации технологии решения педагогических задач.

Резюме

Для современной школы педагогической реальностью стали огромное количество ошибок, связанных со стереотипами мышления и поведения учителя. Зачастую наблюдаются и ошибки, являющиеся следствием недостаточной общей и процессуальной готовности специалиста к самостоятельной деятельности. В связи с этим, в данной статье представлены и обоснованы концептуальные положения авторского варианта технологии решения педагогических задач (педагогическая задача, классификация задач, способы решения педагогических задач), на основе кото-

рой возможно формирование и совершенствование профессиональных умений у будущих учителей начальных классов.

Резюме

Для сучасної школи педагогічною реальністю стали величезна кількість помилок, пов'язаних зі стереотипами мислення і поведінки вчителя. Також спостерігаються помилки, що є наслідком недостатньої загальної і процесуальної готовності фахівця до самостійної діяльності. У зв'язку з цим, у даній статті представлені й обґрунтовані концептуальні положення авторського варіанта технології розв'язання педагогічних задач (педагогічна задача, класифікація задач, способи розв'язання педагогічних задач), на основі якої можливе формування й вдосконалення професійних умінь у майбутніх учителів початкових класів.

Summary

Pedagogical reality became a huge amount of mistakes. They are connected to stereotypes of thinking and behavior of the teacher. Mistakes, which are consequence of insufficient general and remedial readiness of the expert to independent activity, are frequently observed. In this connection, process of mastering by professional skills during of the pedagogical problems solving becomes actual. In given article conceptual positions of technology of the pedagogical problems solving are opened. They include illumination of such concepts, as: a pedagogical problem, classification of problems, ways of the pedagogical problems solving.

Литература

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

2. Болюбаш Я. Державна програма «Вчитель» – поступ на зустріч учителю// Рідна школа. – 2002. – №10. – С. 3-8.

3. Вилькеев Д. В. Формирование педагогического мышления у студентов: Учеб. пособие. – Казань: 1992. – 108 с.

4. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления / Монография. — СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.

5. Кулюткин. Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21-30.

6. Орлов А. А. Формирование педагогического мышления // Советская педагогика. – 1990. – №1. - С. 84-85.

7. Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. –1987. – № 5. – С. 144-146.

Подано до редакції 23. 03. 2004

УДК 378.12

ПРОБЛЕМИ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Артюшина Марина Віталіївна
кандидат педагогічних наук, доцент
Київський національний економічний університет

Постановка проблеми. Професійна підготовка в сучасних умовах як ніколи потребує удосконалення. Становлення української держави, прийняття положень Болонської конвенції потребують приведення вищої освіти у відповідність до світових стандартів. Однак паралельно необхідно зберегти і примножити кращі вітчизняні здобуття в освітній сфері. У світі сучасних світових тенденції однією з важливих завдань освітньо-професійного процесу є постанова і досягання чітких освітніх цілей, побудова навчального процесу на технологічних принципах. Разом з

цим, досвід роботи з викладачами вищої професійної школи показує, що на сьогодні проблема якісного проектування навчального процесу залишається відкритою. Викладачі недостатньо усвідомлюють значення постанови педагогічних цілей в своїй діяльності. Внаслідок цього вони часто не обговорюють цілі вивчення тих чи інших предметів чи тем із студентами, будують навчальний процес не у відповідності до первинно власноручно зазначених орієнтирів, а керуючись своєю інтуїцією, наявним матеріалом, досвідом роботи колег і т.п. А в освітніх програмах різного рівня, навчальній літературі формулювання цілей навчальних дисциплін, тем, занять або зовсім відсутні, або є розмитими, неточними, не відображають специфіки предмету і кінцевих результатів навчання.

Аналіз останніх публікацій. В науковій літературі же питання педагогічного цілепокладання представлена досить широко. Певний узагальнений огляд проблем цілей навчання у сучасній науці надають Н.В. Володарська і А.М. Митина [2], західний досвід постанови освітніх цілей висвітлює М.В.Кларін [3], на необхідність попередньої постанови навчальних цілей як початкової ланки управління навчальною діяльності вказує В.А.Якунін [7], власну концепцію побудови навчального процесу на технологічних засадах, при яких обов'язково досягається поставлена навчальна ціль, розробляє В.П.Беспалько [1] та інші. Отже, на сьогодні накопичений значний науковий досвід вирішення даної проблеми. Однак на практиці, як вже зазначалося, якісне цілепокладання практично відсутнє.

Для вирішення даної проблеми, на наш погляд, необхідно, перш за все, включити питання постановки педагогічних цілей у навчальну і навчально-методичну літературу з педагогіки. В останні роки тема „Цілі навчання" вже починає висвітлюватись у деяких підручниках [5; 6; 7], хоч представлена вона дещо обмежено, виключно на теоретичному рівні і слабко описана методично. Також слід ширше представити цю тему і у ряді дисциплін професійної підготовки вчителів і викладачів.

Наприклад, проблемам цілепокладання відводиться значна увага в процесі психолого-педагогічної підготовки викладачів економіки в Київському національному економічному університеті. Кафедрою педагогіки та психології також проводиться тренінг „Сучасні методи навчання", який включає і тему з технології цілепокладання в освіті. Особисто автором накопичений значний теоретичний і практичний матеріал щодо цілепокладання в освіті і навчальний діяльності. Висвітлення певних теоретичних і практичних узагальнень, здобутого досвіду кафедри і особистих розробок автора у вирішенні даного кола проблем і складає завдання даної публікації. Зокрема, в даній статті представлено досвід вирішення проблеми правильного формулювання навчальної цілі.

Поняття цілі в більшості джерел розглядається досить однозначно і зводиться до такого визначення: ціль – це ідеалізоване уявлення про припустимий результат діяльності. В звичайному житті ми постійно ставимо перед собою певні цілі і прагнемо до їх реалізації. Наприклад, купити продукти, прочитати книгу, зателефонувати другу і т.п. Постанова конкретних, діагностичних навчальних цілей вважається необхідним компонентом ефективного управління, тому проблема цілепокладання широко представлена в сучасній літературі по менеджменту. Найчастіше автори висувають такі рекомендації до вірної постановки цілей діяльності:

– для більшої гарантованості досягнення починати формулювання цілі з активного дієслова (відповіді на запитання „Що зробити?"), наприклад: написати листа, купити продукти, прочитати книгу і т.п.

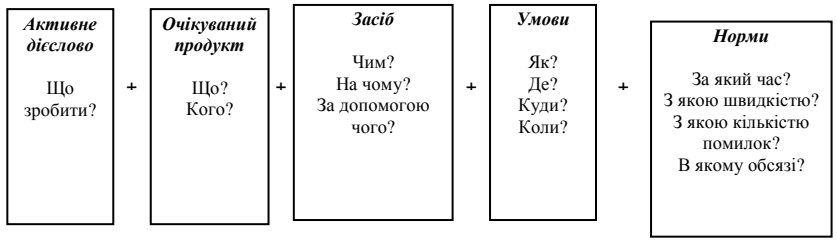
– в формулюванні цілі максимально конкретизувати бажаний результат діяльності, також процес його отримання, умови і засоби, наприклад: написати електронного листа на комп'ютері за допомогою електронного редактора Word, купити продукти в супермаркеті, прочитати поему О.С.Пушкіна „Руслан і Людмила" і т.п.;

– для діагностичності постановки цілей (можливості проконтролювати і оцінити ступінь її досягнення) описувати в постановці цілей необхідні норми результату наприклад: наприклад: написати електронного листа на комп'ютері за допомогою електронного редактора Word обсягом 2 сторінки, купити продукти в супермаркеті на тиждень, прочитати поему О.С.Пушкіна „Руслан і Людмила" за 2 години і т.п..

Чим більше компонентів будуть присутні в формулюванні цілі, тим вона буде конкретнішою, чіткішою, і, відповідно, діагностичною.

Але постанова педагогічних цілей не є такою ж однозначною, викликає ряд проблем. Вважаємо, що саме проблематичність постановки таких цілей і викликає їх недостатнє використання викладачами-практиками. Тому **в цієї статті** ми спробуємо узагальнити ці проблеми і запропонувати їх можливе вирішення.

Таким чином, інтегруючи всі рекомендації, можна запропонувати таку схематичну структуру формулювання цілі діяльності:



Перша проблема: спостерігається певна термінологічна плутанина: в підручниках поняття "навчальні цілі" часто розглядається як синонім понять "дидактичні цілі". "освітні цілі", "педагогічні цілі", "виховні цілі", "розвиваючі цілі". Ми вважаємо, що ототожнення цих категорій є наслідком ототожнення понять "освіта", "навчання", "виховання", "розвиток", які є базовими категоріями, якими оперує педагогічна наука, і на сьогодні потребують чіткої диференціації. Наприклад, В.А.Козаков так диференціює ці поняття [4]:

1. Освіта – це сукупний процес і результат окультурення людини, освоєння нею культурного досвіду людства, оскільки смислом і ціллю освіти є людина у постійному впродовж життя розвитку особистості .

2. Розвиток особистості – незворотній у часі процес збагачення культурного досвіду людини.

3. Навчання – основний шлях освіти, може бути предметним або соціальним.

4. Навчання предметне – це спільна діяльність його суб'єктів, яка спрямовується на засвоєння предметних знань та формування навичок та умінь, в результаті чого мають спостерігатися заплановані зміни у поведінці тих, хто вчиться .

5. Навчання соціальне (виховання) – це спільна діяльність його суб'єктів, яка спрямовується на засвоєння загальнолюдських цінностей, морально-етичних норм і правил життєдіяльності, в результаті чого мають спостерігатися суспільно

прийнятна поведінка або заплановані її зміни у тих, хто виховується.

Отже, базовим поняттям визнається поняття розвитку особистості. Процесом і результатом культурного розвитку є освіта, яка в свою чергу може реалізовуватись шляхом навчання (спрямованого на засвоєння предметних знань і формування навичок та умінь) і виховання (спрямоване на засвоєння загальнолюдських цінностей, морально-етичних норм і правил життєдіяльності). Відповідно, педагогіка – це наука про освіту, в структурі якої виділяється теорія навчання (дидактика) і теорія виховання.

Розмежування цих понять обумовлює і розмежування категорій цілей в освітній діяльності:

- ***освітні (педагогічні) цілі*** – це ідеалізовані уявлення про результат інформаційно-процесного окультурення людини, це психічні властивості особистості, які мають забезпечити їй індивідуально-значущу та соціально-прийняту ефективну життєдіяльність у різноманітних сферах людського буття;
- ***навчальні цілі*** - це ідеалізоване уявлення про майбутні результати навчання - бажані зміни в предметних знаннях, навичках і вміннях учня, що проявляється у відповідних змінах його поведінки.
- ***виховні цілі*** – це ідеалізоване уявлення про майбутні результати виховання – бажані зміни в цінностях людини, морально-етичних нормах і правилах її життєдіяльності, що також має проявлятись у її поведінці.

Окремо пояснимо зміст категорії „розвиваючі цілі". Взагалі виділення такої специфічної категорії є не зовсім коректним, оскільки і освітні, і навчальні, і виховні цілі є розвиваючими. Але, оскільки ця категорія є досить розповсюдженою в традиційній вітчизняній дидактиці, вважаємо, що можна розрізняти її таким чином:

- ***розвиваючі цілі*** – у широкому смислі - це ідеалізоване уявлення про результати будь якої діяльності, спрямованої на керування розвитком особистості, це будь-які заплановані зміни в особистості; у вузькому смислі – це ідеалізовані уявлення про зміни в психічній сфері людини (інтелектуальній, емоційній, особистісній), що проявляється у відповідних змінах її поведінки.

На рівні конкретної реалізації навчального процесу у ВНЗ, частіше реалізуються саме навчальні цілі, оскільки освітні (педагогічні) цілі скоріше стосуються певного профілю і етапу підготовки, а виховні і розвиваючі цілі мають більше значення в середній школі. Тому надалі мова піде саме про навчальні цілі, проблеми постановки яких найбільше пов'язані із специфікою навчання як виду діяльності.

Друга проблема: для навчання як виду діяльності характерно наявність двох суб'єктів – того, хто вчиться, і того, хто вчить. Чиї ж цілі слід приймати за основні?

У сучасному розумінні навчання – це єдиний процес взаємозалежної діяльності педагога й учня по реалізації спільних навчальних цілей. Висування цих цілей диктується потребами обох суб'єктів навчання. Однак їхні особисті цілі часто не збігаються. Дуже часто викладачі висувають такі тези: «Поки сам не захоче, ніхто його не навчить» чи ж «Я буду працювати тільки з тими, хто хоче учитися», тобто орієнтуються на самостійне висування навчальних цілей учнями. Однак, чи часто ми точно знаємо, які навчальні цілі поставив перед собою навіть дуже гарний, бажаючий учитися студент? Чи збігається те, що ми пропонуємо з тим, що він хотів би одержати? І до того ж часто студенти, починаючи вивчати той чи інший предмет, навіть не уявляють, навіщо він їм потрібний, і дуже часто тільки після іспиту (а то і пізніше) кажуть: «От тільки тепер я усвідомив необхідність цього предмету і з задоволенням прослухав би його ще раз».

Рішення даної ситуації може бути тільки одним – *висування навчальних цілей вивчення певних курсів, тем, занять викладачем і обговорення їх зі студентами.* При цьому педагог стає виразником суспільних вимог. В його завдання входить вивчення суспільних і особистісних вимог до знань і умінь учнів, постановка навчальних цілей для учня і доведення їх до того, хто вчиться. Але він також має постійно коректувати поставлені навчальні цілі у відповідності до особистих запитів учнів.

Третя проблема: Що є результатом навчання?

Наприклад, такі цілі повсякденної діяльності як "купити газету", "помити посуд", "запросити гостей на день народження" мають конкретні результати: "куплена газета", "помитий посуд", "гості, що прийшли на день народження". Досягання цих результатів є очевидним. Результати ж навчання не можуть бути визначені аналогічно. Наприклад, такі завдання як "прослухати лекцію", "виконати лабораторну роботу", "надати відповідь на запитання" на перший погляд мають також конкретні результати: "прослухана лекція", "виконана лабораторна робота", "надана відповідь", але все це - непрямі результати навчання, на виконанні цих дій навчання звичайно не завершується. Результатом навчання є те, що зміниться в думках, почуттях учня після „прослуханої лекції", „виконаної лабораторної роботи", „наданої відповіді". Цей результат не є очевидним, його важче виявити. До того ж цей результат може проявитись не одразу, а через деякий час, коли учень зможе застосувати здобуті знання на практиці.

Отже, специфічною ознакою навчання є також його нематеріалізовані, відстрочені результати. На відміну від інших видів діяльності, навчання прямо спрямоване на зміну свого суб'єкта - учня, того, хто навчається, що і є її прямим результатом. Таким чином, *в формулюваннях навчальних цілей мають плануватись зміни в розвитку учня, його знаннях і вміннях.*

Третя проблема: Як перевірити досягання навчальних цілей?

На відміну від інших видів діяльності, що мають цілком конкретні і зрозумілі, матеріалізовані результати, досягнення яких легко перевірити, навчання має нематеріалізовані, відстрочені результати. Однак, як і будь-яка інша спільна діяльність, навчання потребує управління, а, отже, постановки і перевірки досягнення певних цілей. Досвід західних фахівців в галузі освіти дозволив сформулювати таке правило постановки навчальних цілей: *правильно поставлена навчальна ціль являє собою ясний, зрозумілий опис припустимих результатів навчання у виді явних дій учнів, що вони зможуть виконати після певного вивчення навчального матеріалу.*

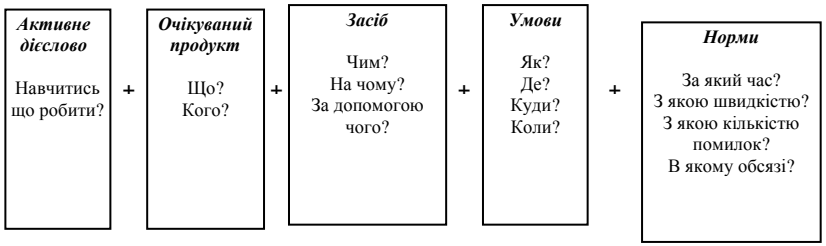
Таке правило обумовлює неможливість використання в якості формулювань навчальних цілей такі розповсюдженні в практиці викладання формулювання навчальних цілей як: „засвоїти матеріал", „набути знання", „перейняти досвід", оскільки такі формулювання є надто абстрактними, не вказують конкретних результатів – дій учнів, якими вони можуть продемонструвати отримані знання і вміння. Наприклад: учень може назвати конкретні факти, пояснити правила, поняття, виконати дію по алгоритму, вирішити задачу по формулі, застосувати правило і т.п.

Отже, підсумовуючи все сказане, можна надати такі рекомендації викладачам з постановки навчальних цілей:

– формулювання навчальної цілі має відображати уявлення про майбутній результат навчання – дії учня, які вони зможуть виконати після вивчення певного навчального матеріалу, які можна надалі перевірити та оцінити;

– формулювання навчальної цілі може також починатись з активного дієслова, як і в формулюванні цілей інших видів діяльності, лише на початку має йти дієслово „навчитись”, наприклад: „навчитись читати”, „навчитись вирішувати задачу”, „навчитись застосовувати метод”, „навчитись доводити теорему” і т.п.;

– формулювання навчальної цілі також слід якомога більше конкретизувати, вирішивши, наприклад, з якою швидкістю має навчитись учень читати, за який час вирішувати задачу, в яких умовах застосовувати метод чи у який спосіб доводити теорему. Відповідно, схематично можна так зобразити компоненти формулювання навчальної цілі:



Висновки. Наведені рекомендації стосуються перш за все формулювання навчальної цілі взагалі і далеко не вичерпують всіх проблем цілепокладання в навчальній діяльності. Зокрема, в даній статті не піднімалися питання побудови ієрархії освітніх цілей, розробки моделі засвоєння бази знань, вибору методів навчанні і реалізації контрольно-оціночної діяльності відповідно до діагностично сформульованих навчальних цілей. Сподіваємось в подальшому продовжувати популяризацію якісного цілепокладання в освіті.

Резюме

Стаття присвячена питанням ефективного проектування викладачами навчального процесу. Автор здійснює аналіз реального стану цілепокладання в освіті, висвітлює проблеми якісного цілепокладання в навчальній діяльності. Аналіз теоретичних джерел, власний досвід автора дозволили встановити ряд умов якісної постановки навчальних цілей. Обґрунтовані рекомендації з якісного формулювання навчальних цілей, наведені приклади правильних формулювань. Надана інформація може бути корисна викладачам будь-якого профілю підготовки та студентам педагогічних ВНЗ.

Резюме

Статья посвящена вопросам эффективного проектирования преподавателями учебного процесса. Автор осуществляет анализ реального состояния постановки образовательных целей, описывает проблемы качественной постановки целей в учебной деятельности. Анализ теоретических источников, собственный опыт автора позволили установить ряд условий качественной постановки учебных целей. Обоснованы рекомендации по правильному формулированию учебных целей, приведены примеры корректных формулировок. Предоставленная информация может быть полезна преподавателям любого профиля подготовки и студентам педагогических вузов.

Summary

Article is denoted questions of efficient designing by teachers of scholastic process. The Author realizes an analysis of real condition of stating educational whole, describes problems of qualitative stating whole in scholastic activity. Analysis of the theoretical

sources, own experience of author have allowed to install a number of conditions of qualitative stating scholastic whole. Motivated recommendations on correct defining scholastic whole, cited an instance correct wordings. Afforded information can be useful teachers of any profile of preparation and students pedagogical universities.

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – С. 29-94.
2. Володарская Н.В., Митина А.М. Проблема целей обучения в современной науке. – М.: МГУ, 1989. – 72 с.
3. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
4. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 140 с.
5. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2002. – С. 93-107.
6. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед./ Под ред.П.И.Пидкасистого. – М.: Пед.об-во России, 1998. – С.62-82.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – С.315-316.
8. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во "Полиус", 1998. – С. 53-71.

Подано до реакції 12.03.2004

УДК 378 (477)

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПУТИ К БОЛОНСКОМУ ПРОЦЕССУ

Астахова Екатерина Викторовна (мл.)
Харьковский гуманитарный университет
«Народная украинская академия»

Постановка проблемы. Процессы европейской интеграции охватывают все больше сфер жизнедеятельности. Не стало исключением и образование, особенно высшая школа. Болонский процесс в науке и образовании – формирование содружества ведущих европейских университетов с целью – консолидации усилий научной, просвещенной общественности и правительств европейских стран для существенного повышения конкурентоспособности европейской системы науки и высшего образования в мировом аспекте, а также повышение роли образования, конкурентоспособности европейских образовательных услуг на мировом рынке.

Попытки придать высшей школе общеевропейский характер фактически предпринимались с 1957 г. с подписания Римского соглашения о транснациональных подходах в образовании. В 1997 году разработана и принята Лиссабонская конвенция о признании квалификаций, в 1998 г. – Сорбоннская декларация, направленная на согласование структуры системы высшего образования. На сегодняшний день Болонский процесс пережил несколько этапов: «Болонская декларация»,19. 06. 1999 г., Пражское коммюнике 19. 05. 2001 г., в которых определены элементы европейского простора, наиболее важным из которых является обучение на протяжении всей жизни, Берлинское коммюнике 18-19. 09. 2003 г. принято принципиально новое решение – расширение общеевропейских стандартов на докторскую степень – «доктора философии» в соответствующих областях знаний (социогуманитарных, экономических, естественных). Следующий саммит состоится 19-20. 05. 2005 в Норвегии.

Целью данной статьи является попытка рассмотреть Болонский процесс как фактор, стимулирующий институциональные изменения в образовательной сфере. Задачами данной статьи является анализ и систематизация институциональных изменений, определение направлений развития процесса институционального реформирования образовательной сферы.

Проблемы, связанные с Болонским процессом волнуют сегодня ученых всего мира. Представляют значительный интерес публикации Могенса Берга, Сьюр Бергана, Бергера Хендрикса и многих других западноевропейских исследователей.

В Украине эти проблемы находятся в центре внимания как чиновников, возглавляющих сферу образования (Кремень В., Степко М., Болюбаш Я., Журавский В., Белова Л., Сидоренко А. Евтух М., Семиноженко В.) так и ученых, возглавляющих научные школы, исследующие современные тенденции в образовании Астахова В., Астахова Е., Герасина Л., Городяненко В., Гончаренко М., Логвиненко Л., Лукашевич Н., Сазонова З., Таважнянский Л.

Неуклонно возрастает число публикаций, связанных с Болонским процессом и институциональными изменениями в образовании в Российской научной литературе.Особенно много выступают по этим проблемам Садовничий В., Афанасьев Ю., Байденко В., Гребенев И., Грязнова А., Логунов А., Сенашенко В., Степанов А., Филлипов В. и другие.

Следует отметить, что Болонский процесс вызывает неоднозначные мнения, споры и дискуссии. Существуют и откровенные противники внедрения принципов Болонского декларации в образовательное пространство, большинство из которых наши соотечественники, обращающие внимание на сложность, неоднозначность данного процесса для Украины и России.

Однако все авторы понимают необходимость реформирования образовательной сферы и неизбежность движения к Болонскому процессу. По мнению Логунова А. нет сомнений в необходимости подписания Украиной Болонской декларации присоединения к Болонскому процессу [4, с. 17]. В противном случае, по мнению Семиноженко В., украинское образование останется на периферии, а Украина будет выброшена за борт Европы на долгие десятилетия[6, с. 4]. Чем раньше Украина включится в Болонский процесс, тем эффективнее будет общая работа по модернизации образовательной системы. Украина является сторонником вхождения в европейский ареал высшего образования, но есть границы этого вхождения - слабая конкурентоспособность нашей экономики, подчеркивает Байденко В. [1, с. 4]. Очень важно, чтобы общеевропейские процессы не обошли нас, поэтому во внешнем проявлении необходимы решительные шаги в сторону подписания Болонской декларации, а во внутренней политике – постепенное вхождение в процесс европейской реформы преимущественно за счет инициатив самих вузов. «Присоединение – без кровопролития», так определяет содержание нашей деятельности ректор МГУ Садовничий В. [5, с. 87].

«Украина намерена включиться в Болонский процесс так, чтобы сохранить достижения национального высшего образования, поэтому изменения не будут направлены на снижение фундаментальной подготовки – гордости отечественного образования», – отметил министр науки и образования Украины Кремень В. Г. [4, с. 10].

Болонский процесс следует рассматривать в контексте национальных интересов Украины, а также развития внешнеполитического курса государства, что будет способствовать вступлению в Мировую организацию торговли и выходу на единый еврорынок высококвалифицированного труда и высшего образования. Следующим

важным шагом должно быть принятие государством осознанного политического решения, основанного на потребностях в проведении необходимых и целесообразных для Украинской национальной системы образования реформ, которое будет положено в основу внешней политики, направленной на интеграцию отечественной системы науки и образования в европейское образовательное пространство. Требования Болонской декларации предусматривают новую философию образовательной деятельности как студентов, так и преподавателей, руководителей учебных заведений, научных работников, поэтому Украине необходима разработка подробных программ для подготовки по вхождению в европейское пространство.

Моргенс Берг отмечает нацеленность Болонского реформирования на достижение прозрачности дипломов, ступеней, степеней и квалификации. Намерение создать систему взаимопонимаемых культур эффективно отразится на решении проблемы мобильности студентов и преподавателей, использование интеллектуального потенциала всей Европы, будет способствовать росту конкурентоспособности европейских вузов. Бергер Хендрикс называет Болонский процесс открытой концепцией, являющейся абсолютно добровольной, и результативность которой зависит от стран участниц и выполнения взятых ими обязательств [7, с. 45].

В то же время Болонский процесс был вызван к жизни противоречием образовательной деятельности в современных условиях. По мнению Семиноженко В., документ Болонской декларации стал скорее признаком кризиса европейского образования, нежели антикризисной программой выхода, и связано это с старением социально–ориентированной рыночной экономики Европы, несовместимостью ее с жесткими бюджетными ограничениями, которые налагает на Европу новая политическая ситуация, а также с проигрыванием Европы “flexible society”–экономической политике США, которая базируется на динамичной экономике, гибкой и либеральной социальной политике, мобильности трудовых ресурсов и системы образования, ориентированных на функционирование в условиях транснациональных структур. В результате этого Европа была поставлена перед необходимостью повысить свою конкурентоспособность, сохранив при этом социальные ценности.

При рассмотрении основных принципов Болонского процесса, явно прослеживается необходимость в изменении институциональной структуры, формы и содержания всей образовательной сферы Украины. Учитывая намерения Украины, высказанные Кременем В., о присоединении к Болонскому процессу в Норвегии 19-20. 05. 2005, многие вузы Украины выразили готовность внедрения принципов Болонской декларации. Следует подчеркнуть необходимость более глубокого изучения институциональных изменений в системе образования Украины, которые вытекают из основных принципов проводимого реформирования.

– Принятие системы сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение Приложения к диплому, для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования. Данный принцип предполагает наличие единой системы квалификационных степеней (бакалавр, магистр, доктор) и является одним из самых острых вопросов для Украины и России, так как через реализацию данного принципа происходит деинституционализация отечественной системы образовательных в присвоении квалификационных степеней и ступеней. Построение нового института квалификационной структуры в соответствии с евростандартами потребует не одного десятилетия, и его можно охарактеризовать как болезненный процесс потребует переосознания новой философии института квалификаций, что в

первое время подорвет традиционную отечественную схему карьерного роста в научной деятельности.

– Внедрение системы кредитов в соответствии с системой трансферта оценок по типу ECTS. Поэтому, если Украина всерьез вступит в Болонский процесс, нужно будет ломать, прежде всего, систему субъектно-объектных отношений. Революция заключается в том, что меняется традиционная предметная система образования. От предмета мы переходим к образовательному модулю. Модуль представляет собой совокупность образовательных задач, решаемую либо через несколько видов работы, либо несколько близких, но разных предметов. И вот это уже революция не только для нас, но и для самих европейцев. Для них модульная система - это тоже новация. До этого у них тоже доминировала предметная система. [4, с. 18].

– Студент станет в этой системе чрезвычайно ответственным лицом, имеющим право на выбор, имеющим право на ошибку, несущим ответственность за все выбранные в соответствии со своими потребностями и интересами и изученные им модули.

– Содействие мобильности путем преодоления препятствий к эффективному осуществлению свободного передвижения студентов и преподавателей, в том числе учащимся должен быть обеспечен доступ и к практической базе, а также к сопутствующим услугам;

– Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

Реализация данного принципа не требует глобального институционального переосмысления образовательной парадигмы, однако потребует создания дополнительных аккредитационных комиссий и агенств, независимых от национальных и международных организаций, приведет, таким образом, к расширению и без того огромного института контроля образовательной сферы, что отнюдь не свидетельствует о заметных структурных улучшениях в качестве образования.

Каждый принцип имеет два разных аспекта с точки зрения результата и влияния на национальные системы образования стран Европы. Так, на первый взгляд оптимальный принцип формирования единства европейского диплома с одной стороны, является большим шагом вперед в возможностях конкурентоспособности выпускников вузов одного государства на территории рынка труда другого, но с другой – несет процесс глубокой деинституционализации учебного процесса, составления учебных программ и курсов.

Принцип мобильности можно рассматривать как возможность интеграции европейской молодежи, обучению без границ, но и как процесс, который может негативно отразиться на национальных университетах с одной стороны в недоборе студентов, так как многие отечественные студенты предпочтут западноевропейские университеты. С другой стороны возникнет проблема смешения культур в случае иммиграции иностранных студентов, ускорение «утечки мозгов» и эмиграции квалифицированной рабочей силы. В результате университеты будут вовлечены в конкурентную гонку за студентами, или будут вырабатывать систему коммуникаций, адаптированных к международным культурам. Следует также предположить, что отток студентов будет больше, чем приток иностранных, и, учитывая демографический кризис в последующем десятилетии, данный процесс приведет к сокращению количества университетов, что станет достаточно неоднозначным явлением для национальной образовательной системы.

Принцип приведения к единству программ тоже неоднозначен и трудоемок и направлен на унификацию образования, которое, по мнению многих авторов, ус-

редняет, а все усредненное имеет свои негативные стороны в любом процессе, тем более в образовании, которое является консервативным институтом государства.

Новизна данной работы, по нашему мнению, заключаются в следующем. Украинские образовательные институты включают, помимо высшей школы, среднее и дошкольное, последипломное образование, поэтому при внедрении принципов Болонской декларации в систему высшего образования Украины, следует учитывать, что для эффективной работы в интегрированном едином европейском пространстве необходимо начинать реформирование одновременно не только в высшей школе, но и по крайней мере в средней.

Для обеспечения внедрения инноваций в масштабах всего образовательного пространства необходимо начинать внедрять зачатки кредитно-модульных систем на стадии средней школы, что положительно отразится на формировании ответственности и искренней убежденности учащихся в необходимости изучаемых предметов. Данный вопрос может стать особо актуальным при сокращении аудиторных часов. Путь Украины к внедрению принципа единства европейских стандартов, на наш взгляд, необходимо начинать с выстраивания единства внутренних общих учебных стандартов и программ и требований, что с одной стороны облегчит последующую унификацию по евростандартам, но с другой – может негативно отразиться на творческой инициативе преподавателей в составлении авторских методик и программ. Наиболее подходящей базой для внедрения принципа «пожизненного обучения» являются экспериментальные комплексы непрерывного образования, одним из которых является ХГУ «НУА», позволяющие экспериментальным опытом доказать эффективность последовательного внедрения единства внутренних стандартов, программ и требований, применения кредитно-модульных систем на всех этапах непрерывного образования.

Выводы. Таким образом, Болонский процесс представляет собой процесс структурного реформирования национальных систем высшего образования стран Европы, требующий глубоких институциональных изменений. Данный процесс не следует идеализировать, он достаточно сложен, неоднозначен и противоречив. Стандартизировать и унифицировать существующие национальные системы образования Европы, каждая из которых индивидуальна, имеет вековые традиции преподавания, воспитания является сложным и длительным процессом. Нынешний век будет, прежде всего, веком образования. От того, каким станет образовательное пространство и качество образовательных услуг, зависит чрезвычайно много. Поэтому внедрение Украины в Болонский процесс должен быть подконтрольным и регулируемым процессом в интересах государства, если Украина не хочет в реализации данного проекта ускорить «утечку мозгов», миграцию квалифицированной рабочей силы, потерять национальную традицию в сфере образования.

Болонский процесс для Украины весьма сложен и не только по причине того, что традиционный отечественный институт образования не похож на западноевропейские и имеет свои фундаментальные институции. Данный процесс осложняется тем фактом, что Украина вынуждена переживать двойное реформирование образования – одно в свете гуманитаризации и трансформационного периода экономики, другое – на пути к Болонскому процессу.

Резюме

Статья посвящена изучению институциональных изменений в образовательной системе Украине на пути к Болонскому процессу, проведен анализ влияния принципов Болонской декларации на институт образования Украины, определены направления последовательного внедрения принципов Болонского процесса для

интегрирования Украины в единое образовательное пространство.

Резюме

Стаття присвячена вивченню інституційних змін в освітній системі Україні на шляху до Болонському процесу, проведений аналіз впливу принципів Болонської декларації на інститут освіти України, визначені напрями послідовного впровадження принципів Болонського процесу для інтегрування України в єдиний освітній простір.

Summary

The article is aimed to study institutional changes in the educational system of Ukraine on the way to Bologna process. The influence analysis of Bologna declaration principles to Ukraine education institution is seed out, the successful directions of Ukraine integration to European educational space by the principles of Bologna process for are definited.

Литература

1. Байденко В. Болонский процесс и высшая школа: время выбора // Высшее образование сегодня. – 2003. – №1. – С. 2-7.

2. Журавський В. С., Згуровский М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір віщої освіти. / В. С. Журавський, М. З. Згуровский. – К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка». – 2003. – 200 с.

3. Кремень В. Перетворення торкнулись кожної ланки освіти // Сучасна освіта. –2004. –№1. – С. 10-11.

4. Логунов А. Нам придется менять отношение к сфере образования //Российский журнал. – 2003. – 7. 04. – Режим доступа: http://www. russ. ru/ist_sovr/sumerki/20030407_log-pr. html.

5. Садовничий В. Традиції і сучасність // Вища школа. – 2003. – №1. – С. 84-92.

6. Семиноженко В. Образование и национальные интересы: выбор траектории/ //День. – 2004. – № 58. – С. 4-5.

7. Смирнов С. Болонский процесс: перспективы развития в России // Высшее образование в России. – 2004. – №1. – С. 43-51.

Поданодо редакції 14. 05. 2004

УДК 278. 14:811. 512145(47775)

ВОЗРОЖДЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ШКОЛ С КРЫМСКОТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Бекирова Эльмира Шевкетовна
Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Современный специалист – личность не только творческая, способная к продуктивной интеллектуальной деятельности, но и умеющая находить общий язык с представителями разных национальностей. Преодолеть унифицированность содержания образования можно, если организовать такую образовательно-воспитательную среду, которая преломляет общечеловеческие культурно-исторические ценности сквозь призму родной культуры ребенка. Должно происходить поэтапное восхождение от этнокультурного содержания образования и национальных традиций к общемировым достижениям культуры.

Высшая школа уже сейчас должна решать проблему подготовки специалистов, способных работать в условиях этнокультурной специфики, особенно в многонациональном Крыму. За последние годы усилилось внимание к проблемам народной педагогики. Это обусловлено изменившимися социально-экономическими условиями, демократизацией общества. Обращение к прогрессивному прошлому

своего народа позитивно влияет на развитие национального самосознания молодежи. История развития каждого народа представляет собой взаимодействие общечеловеческого и национального в духовном, материальном и морально-этическом плане. Национальные школы как социальный институт должны строить свою деятельность на основе этого взаимодействия.

Исследования последних лет говорят о том, что история Крыма по-прежнему находится в центре внимания ученых, как украинских, так и ближнего зарубежья. Примером тому могут служить исследования Червонной С. М. – российского этнолога - в книге «Искусство татарского Крыма», которые дают представление об истории древнего, античного и раннесредневекового искусства в Крыму.

Широко освещена деятельность известного крымскотатарского просветителя И. Гаспринского (А. Аблаев, А. Куркчи, Ю. Кочубей, Ю. Османов, В. Ганкевич, Ш. Рамазанов, Р. Фазыл). Изучением исторического прошлого Крыма занимались видные ученые (Р. И. Музафаров, Ф. С. Бабейко, В. Н. Сагатовский, В. Е. Возгрин и др.).

Работ, в которых дан анализ подготовки национальных педагогических кадров для крымских татар, ее особенностей, состояния на современном этапе и перспектив развития, немного. Между тем этот вопрос представляет особый интерес и важность для более глубокого изучения просвещения как источника духовного и интеллектуального развития народа. Сегодняшние проблемы возрождения системы образования крымских татар требуют системного исследования, объективного, непредвзятого подхода, основанного на принципах научности и понимания действительного исторического процесса. Вопросы просвещения крымскотатарского народа изучались эпизодически в контексте тех или иных проблем более масштабного плана. Следует отметить труды В. Ю. Ганкевича, Д. И. Абибуллаевой, посвященные истории народного образования крымских татар XIX века. Именно эти труды оказали неоценимую помощь в анализе тех или иных процессов в истории народного образования крымских татар.

Актуальностью данной статьи является то, что для возвращающихся на свою историческую родину крымских татар огромное значение имеет решение задач национально-культурного возрождения и социальной адаптации. Проблема адаптации во всех ее аспектах долгое время оставалась заботой самих депортированных. Попытки восстановления исторического прошлого народа, его корней и культурных традиций предпринимались в основном самими крымскими татарами.

Целью статьи является исторический и социологический анализ состояния подготовки педагогических кадров для крымских татар и выявление причин, препятствующих ее скорейшему восстановлению.

Только с начала 90-х годов проблема возвращения депортированных начинает рассматриваться в социально-культурном плане. Впервые в 1990 г. предусматривалось строительство в районах расселения крымских татар объектов народного образования, здравоохранения и культуры. Намечалось организовать подготовку кадров преподавателей крымскотатарского языка и литературы в Симферопольском государственном университете, развернуть заочное обучение по ускоренной программе учителей крымскотатарского языка, обеспечить выпуск школьных учебников на крымскотатарском языке.

Реализация поликультурного образования выдвигает необходимость разработки программы подготовки учителя как посредника между культурами различных народов, организатора межкультурной коммуникации. Очевидно, что важными компонентами педагогического образования в условиях многокультурного и поли-

этнического крымского общества должны стать:

- знание учителем задач, основных идей, понятий поликультурного образования;

- культурологические, этноисторические, этнопсихологические знания, позволяющие осознать многообразие современного мира и специфику культурных проявлений на уровне личности, группы, социума, обеспечить понимание важности культурного плюрализма для личности и общества;

- умение вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы;

- умение организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве.

К концу 2003 г. по информации, полученной в Управлении образования на крымскотатарском языке Министерства образования АРК, следует, что в 13 общеобразовательных школах с крымскотатарским языком обучения обучается 4070 учащихся. В 62 русскоязычных школах открыты 133 класса с крымскотатарским языком обучения, в которых обучается 1802 учащихся.

До Великой Отечественной войны в Крыму в более чем 386 школах, а также в средних и высших учебных заведениях, обучалось 46008 крымских татар, из них 40136 на родном языке. Из 7,5 тысяч преподавателей, работавших в школах Крымской АССР, свыше 3 тысяч были из числа крымских татар. На крымскотатарском языке осуществлялась подготовка в педагогическом, медицинском и сельскохозяйственном институтах, в средних специальных учебных заведениях, в школах фабрично-заводского обучения. Например, только в 1935 г. в вузах Крымской АССР обучалось 827 крымских татар, в техникумах – 1089, в рабфаках – 427. Во многих учебных заведениях готовились кадры высшей квалификации [1].

В результате насильственного переселения крымскотатарский народ лишился государственных и общественных институтов, определявших развитие образования, культуры и искусства. Депортация крымскотатарского народа привела к полному уничтожению начального, среднего и высшего образования крымских татар, издательского дела, литературы и искусства. В местах спецпоселений государственная политика была направлена на ограничение сферы применения крымскотатарского языка, создание препятствий в возрождении культуры.

В многонациональном обществе теоретическое и практическое решение проблемы культурной и духовной консолидации этносов и отдельных людей, подготовка личности к жизни должны являться одной из главных функций общеобразовательной школы.

Решение педагогическими средствами задачи культурно-ценностного и языкового единства общества невозможно без опоры на философско-исторический фундамент, уяснения специфики развития Крыма, характера его полиэтничности, поликультурности и полицивилизованности.

Проведенный анализ показал, что в 7 вузах Автономной Республики Крым и двух базовых техникумах количество обучающихся студентов крымскотатарской национальности составляет 3076 человек, в том числе 2110 человек обучаются по бесплатной форме обучения, 966 человек – по контракту на коммерческой основе. Из средств, выделяемых на обустройство крымских татар, обучение в вузах оплачивается 127 студентам.

Общее количество студентов, обучающихся в семи вузах (Крымский государственный медицинский университет, Крымский факультет КНЭУ, Таврический национальный университет, Крымский государственный аграрный университет,

Крымский институт природоохранного и культурного строительства, Крымский государственный инженерно-педагогический университет и Таврический экологический институт) и двух базовых техникумах (Симферопольский юридический техникум и Симферопольское медучилище), составляет 16902 человека, удельный вес студентов крымскотатарской национальности – 18,1 процента.

С 1995 года действует «Программа целевой подготовки и переподготовки национальных кадров для социально-культурной сферы в АР Крым». На основании этой программы депортированным гражданам выделялись целевые направления для поступления в вузы Крыма, Украины и Турции, распределялись квотные направления в вузы.

В 1996 г. в Автономной Республике Крым функционировали 4 школы с крымскотатарским языком обучения (Вилинская школа 1–3 ступеней № 2 Бахчисарайского района, Октябрьская школа 1–3 ступеней № 3 Красногвардейского района, Старокрымская школа 1–3 ступеней № 2 Кировского района, Сарыбашская школа 1–2 ступеней Первомайского района), 2 школы с углубленным изучением крымскотатарского языка (Тургеневская школа 1 – 3 ступеней Бахчисарайского района, Кольчугинская школа 1–3 ступеней № 2 Симферопольского района) и 25 классов с обучением на крымскотатарском языке в школах с русским языком обучения. Всего на крымскотатарском языке обучалось 1842 ученика. [2, С. 162]

1 сентября 1997 г. в Крыму открылись еще 5 национальных школ: в г. Белогорске, пгт. Советское, пгт. Азовское, пос. Каменка и начальная в пгт. Зуя Белогорского района.

В селе Сарыбаш Первомайского района и городе Старый Крым действуют детские дошкольные учреждения с крымскотатарским языком обучения, в которых воспитывается 124 ребенка. Кроме того, в городах и районах Крыма к середине 1996 г. функционировало 39 групп в детских дошкольных учреждениях с обучением на крымскотатарском языке, которые охватывали 470 детей.

Однако процесс открытия школ и классов с обучением на родном языке зачастую происходит стихийно, без достаточного материально-технического обеспечения. С целью обеспечения единства подходов в формировании национальных школ и удовлетворения образовательных запросов депортированных граждан Министерством образования Автономной Республики Крым разработана и Советом Министров утверждена Программа развития сети образовательных учреждений с крымскотатарским и украинским языками обучения на 1997 – 2006 гг., в соответствии с которой предполагается открытие в указанный период 40 школ с крымскотатарским языком обучения.

В школах с крымскотатарским языком обучения преподавание на крымскотатарском языке в полном объеме ведется только в начальных классах. В средних и старших классах обучение проводится на русском языке с включением компонента крымскотатарского языка. Обеспеченность школьными учебниками составляет лишь 37,7%.

С сентября 1990 г. на филологическом факультете Симферопольского государственного университета (ныне Таврический национальный университет) начата подготовка студентов из числа крымскотатарской молодежи по специальности «Крымскотатарский язык и литература» и «Русский язык и литература». В 1992 г. при филологическом факультете создана кафедра крымскотатарского языка и литературы.

В настоящее время (сентябрь 2003 г.) факультет крымскотатарской и восточной филологии включает в себя кафедру крымскотатарского языкознания (заве-

дующий кафедрой доктор филологических наук, профессор Меметов А. С.), кафедру крымскотатарской литературы (заведующий кафедрой кандидат филологических наук, доцент Юнусов Ш. Э.) и кафедру восточной филологии.

При кафедре крымскотатарского языкознания работает лаборатория по подготовке учебников по крымскотатарскому языку и литературе для школ и вузов. Творческий коллектив (А. М. Меметов, Л. А. Алиева, Э. Н. Меджитова, Р. А. Берберова) издал около 20 учебников и учебных пособий для школ и вузов, 4 словаря. Издано первое фундаментальное исследование «Лексикология крымскотатарского языка» профессора А. М. Меметова, являющееся фактически первым вузовским учебником по современному крымскотатарскому языку. На базе кафедры проведены международные конференции, посвященные известным крымскотатарским деятелям и ученым Б. Чобан-заде, И. Гаспринскому. Учебные программы кафедры включают изучение арабского языка, крымскотатарского языка, стилистики крымскотатарского языка, старотатарскую письменность, практический курс крымскотатарского языка, синтаксис, персидский язык.

Кафедра крымскотатарской литературы начала работать в 1992 г. Сотрудники кафедры являются авторами учебных пособий для школ и вузов. Созданы программы по следующим дисциплинам: история крымскотатарской литературы, история крымскотатарской литературы 20-30 годов XX века, методика преподавания крымскотатарской литературы, практический курс по средневековой литературе, история зарубежной литературы.

15 июня 1993 г. Советом Министров Крыма было принято постановление «О создании Крымского государственного индустриально-педагогического института» (ныне Крымский государственный инженерно-педагогический университет). Новое высшее учебное заведение, начавшее работу в 1994 г., предназначено для подготовки квалифицированных инженерно-экономических кадров, педагогов и воспитателей для школ и детских дошкольных учреждений с крымскотатарским языком обучения. Институту передана часть зданий бывшего военного училища в г. Симферополе, принимаются меры по укреплению его материально-технической базы.

В настоящее время (сентябрь 2003 г.) в составе университета 4 факультета – педагогический, инженерно-педагогический, филологический и заочный, 20 кафедр, Симферопольское педагогическое училище.

В 1994 г. впервые был осуществлен набор по специальности «Крымскотатарский язык и литература». Первыми студентами стали 31 чел., которые поступили на дневное отделение и 31 чел. были зачислены на заочное. В 1995 г. факультет крымскотатарского языка и литературы был преобразован в филологический факультет. Набор на специальность «Крымскотатарский язык и литература» в 1995 г. и последующие 1996, 1997, 1998 гг. практически оставался без изменений. Выпускники института получают квалификацию филолог-тюрколог, преподаватель крымскотатарского языка и литературы.

Общественная значимость национального образования состоит в ориентировании на усвоение наряду с общечеловеческими национальных ценностей, обогащая тем самым личность и социум, способствуя гармонизации общественных отношений.

Выводы. Становление системы национального образования может и должно:

- обеспечить право обучения и воспитания детей на родном языке, что очень важно для развития и формирования личности ребенка;

- способствовать индивидуализации обучения учащихся с учетом этнопсихологических особенностей детей, традиций народной педагогики, этнических осо-

бенностей культурной и социальной среды.

Национальная школа в современных условиях должна развиваться с учетом традиций этноса в обучении и воспитании детей. В них воплощены особенности психологии, педагогики, этики, эстетики, быта, хозяйственной деятельности народа. Для развития любой национальной школы необходимо создание условий, обеспечивающих ее укрепление и становление.

Резюме

В статті автор розглядає становлення народної освіти кримських татар на сучасному етапі. Аналізуються деякі аспекти проблеми формування професійної спрямованості студентів.

Резюме

В статье автор рассматривает становление народного образования крымских татар на современном этапе. Анализируются некоторые аспекты проблемы формирования профессиональной направленности студентов.

Summary

This article deals with the modern problems of the Crimean Tartar folk education. Some aspects of the forming of the students' professional orientation are analyzed.

Литература

1. Крымская АССР 1921-1945 гг. (Сост. Ю. И. Горбунов) Вып. 3. – Симферополь: Таврия, 1994. – 208 с.

2. Габриелян О. А., Ефимов С. А., Зарубин В. Г., Кислый А. Е., Мальгин А. В. и др. Крымские репатрианты: депортация, возвращение и обустройство. – Симферополь: Издательский Дом «Амена», 1998. – 340 с.

Подано до редакції 09.03.2004

УДК 378. 147:53

ЗНАЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ШКОЛІ

Богданов Ігор Тимофійович
кандидат педагогічних наук, в.о. доцента
Бердянський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. "Нелінійний характер" соціально-економічних і політичних змін, що відбулися в наших уявленнях про природу, процеси пізнання та розвитку людини за останні роки, прямування України до Болонського процесу, висунули на порядок денний питання про перебудову сформованих моделей у системі вищої освіти, що із закритої, централізованої системи повинна реорганізуватися в гнучку, відкриту систему безперервної освіти, що самоорганізується і саморозвивається, основу якої можна сформулювати у вигляді тези "освіта через усе життя", яка прийшла на зміну традиційному принципу кінцевої освіти – "освіта на все життя". Сучасні потреби суспільства щодо якості підготовки фахівців модернізованої вищої педагогічної школи вимагають пошуку шляхів інтенсифікації процесу навчання. Одним із можливих шляхів розв'язання цієї проблеми є використання інноваційних технологій навчання. Потрібно відзначити, що це питання досить широко досліджується в останній час, зокрема в роботах С. У. Гончаренка, О. І. Ляшенка, О. І. Іваницького, Ю. А. Пасічника, П. І. Самойленка, О. В. Сергєєва, М. І. Шута та інших. Проте залишається цілий ряд проблем, які не знайшли повного розв'язання, зокрема проблема визначення ролі та місця фундаментальної підготовки при організації навчання загальної фізики та

дисциплін загальнотехнічного циклу у вищих педагогічних навчальних закладах. У **пропонованій статті ми викладаємо свій погляд на це питання.**

Виходячи з визначення категорії "вища освіта" – це процес перетворення засвоєних у навчанні знань, навичок, умінь у психічні властивості особистості за умови, що знання стають спрямованістю і переконанням особистості, їх обсяг – ерудицією як основою компетентності, а навички й уміння перетворяться в звичку, майстерність і професійні здібності. Новим умовам повинна відповідати і багатоступенева система вищої освіти за умов, що кожен рівень буде не тільки базою для наступного рівня, а й матиме певну самодостатність щодо професійної класифікації. Такий підхід вимагає особливого розуміння структури і змісту багатоступеневої системи вищої освіти, розробленням яких, як правило, займаються науково-методичні комісії Міністерства освіти і науки з відповідних напрямків. У результаті цих розробок формуються стандарти, які викладаються в типових програмах і є сукупністю вимог щодо обов'язкового мінімуму змісту і рівня підготовки. Сформовані з урахуванням елементів суб'єктивізму (тому що єдиним джерелом знань тут є власний досвід і здоровий глузд) вимоги до навчальних дисциплін виступають у ролі критеріїв формування професійної компетентності на базі фундаментальних знань з кожного виду підготовки з заданим рівнем навченості.

Із завдань, визначених Концепцією розвитку освіти в Україні випливає, що підготовку високоосвічених і висококваліфікованих фахівців, здатних до професійного росту і професійної мобільності в умовах інформатизації суспільства і розвитку нових наукомістких технологій у рамках вищої педагогічної школи, доцільно проводити на основі **фундаментальної підготовки** (ФП). Головним завданням ФП є визначення законів природи і на їх основі побудова проектів і технологій в інтересах духовного та матеріального блага людини.

Дослідження типових програм навчальних дисциплін (НД) вносить певну невизначеність щодо місця, мети, а, отже, і змісту цих НД у структурі фундаментальної підготовки. Це також обумовлено відсутністю в цих програмах визначеної методологічної основи формування змісту навчальної дисципліни, пріоритетності цілей того чи іншого напрямку, освітньо-кваліфікаційного рівня.

Визначення науково обгрунтованих цілей, структури і змісту підготовки – це лише перший етап у системі вищої педагогічної освіти. Найкращі цілі і зміст можуть бути зведені нанівець без адекватної їм технології навчання, яка повинна сформувати новий підхід до структури, змісту та організації навчального процесу, коли всі його елементи (цілі, зміст, методи, засоби, організаційні форми) скоординовані між собою і на кожному етапі навчання повинні давати належний навчально-виховний ефект у досягненні основної мети вищої педагогічної школи – формуванні професійних якостей особистості і засвоєнні вмінь, знань і навичок. Це можливо, коли в сформованому освітньому процесі буде свідомо розвиватись особистісна потреба в з'єднанні вузького професіоналізму та універсалізму.

Отже, навчання буде сприяти розвитку активності, самостійності, дисциплінованості, відповідальності за справу та іншим якостям майбутнього фахівця лише за умови постійного прояву зазначених та інших якостей, станів і процесів психіки людини, які повинні бути сформовані в результаті підготовки у вищому навчальному закладі. Необхідність постійного прояву якості – є функція організації і реалізації у всій сукупності відносин суб'єктів навчально-виховної діяльності, які створюють відповідне середовище як умову зацікавленості всіх у досягненні поставленої мети. Тому найважливішим стає не тільки те, що вивчають,

а й те, як вивчають, тобто технологія навчання в досягненні цілей вищої педагогічної освіти в цілому виконує роль заздалегідь спроектованої моделі, що в сукупності з адекватними заходами та прийомами впливу здатна сформувати професійно-значущі якості особистості та одночасно сприяти засвоєнню знань, набуванню вмінь і навичок.

Технологія навчання, припускаючи управління процесом навчання, містить у собі два взаємозалежних процеси – організацію діяльності того, хто навчається, і контроль цієї діяльності, які безупинно взаємодіють: результат контролю впливає на зміст управляючих дій.

Стратегія інноваційної технології навчання передбачає таку системну організацію управління навчально-виховним процесом, основні характерні риси якої полягають у тому, що: а) змінюється позиція викладача як провідного елемента освіти як стосовно студента, так і до самого себе; б) змінюється функція знань (вони стають системними, міждисциплінарними, узагальненими) і способів організації процесу їх засвоєння; в) на перший план виступає соціальна природа всякого навчання та розвитку особистості, яка пов'язана з різноманіттям форм взаємодії, міжособистісних відносин і спілкування.

Таким чином, при проектуванні нових технологій навчання все частіше спостерігається відхід від дисциплінарно-орієнтованої системи навчання і вихід на проектно-творчу систему, яка характеризується, насамперед, особистісно-діяльнісним підходом до навчання, коли на перше місце в освітньому процесі виходить саме діяльність (створення образу світу та пізнання його в контексті створення) і особистість (персональна відповідальність за своє творіння). Тому в новій концепції освіти знання, вміння і навички розглядаються вже не як цілі утворення знань, а як засіб розвитку особистості того, хто навчається.

Виходячи з Доктрини розвитку освіти в Україні, нами сформульовані основні концептуальні принципи, які відповідають сучасним світовим тенденціям розвитку системи вищої педагогічної освіти та, на наш погляд, повинні бути покладені в основу технології навчання фундаментальних НД [1; 2]:

1. Методологічна переорієнтація освітніх систем з інформаційних аспектів вивчення навчальних дисциплін ФП до розвитку особистості.

2. Гуманітаризація фундаментальної підготовки шляхом розкриття загальнокультурного потенціалу наукового знання фундаментальних навчальних дисциплін, її напрямок на гуманістичні ідеали формування особистості, здатної до гармонії з природою, навколишнім середовищем і самим собою.

3. Реалізація безперервної (наскрізної) фундаментальної підготовки, з огляду на пізнавальні можливості та інтереси на різних етапах її розвитку.

4. "Технологічність" навчання фундаментальним навчальним дисциплінам, що забезпечує активність та індивідуальний темп повного засвоєння студентами курсів фундаментальних НД.

Наведені вище принципи були покладені в основу концепції утилітарної технології підготовки фахівців вищої педагогічної школи, суть якої полягає в тому, що джерелом конструювання технології навчання є спадщина людства, втілена в навчальний процес, у різні форми індивідуальної і суспільної діяльності тих, хто навчається. Реалізація цих напрямків також неможлива без представлення системи освіти у вигляді відкритої динамічної системи, що підлягає законам самоорганізації.

Використання методу аналогій для відкритих систем із процесом самоорганізації і системи освіти дозволило нам побудувати просторово-часову модель навчальної діяльності, що в освіті, оптимізуючи навчальну діяльність,

перетворює навчальний процес в упорядковану дисипативну структуру. Це дозволяє розглядати технологію фундаментальних НД як системний спосіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову і реалізацію навчально-виховного процесу, в основі якого лежить діяльнісний підхід як засіб формування професійних якостей, що, в свою чергу, дозволяє здійснювати їх розвиток за рахунок збагачення змістовності шляхом перекладу відображеної реальності в інтеріоризоване формування певних рис особистості, що розглядається як здатність індивіда на певні діяння закономірно відповідати адекватними діями.

Проведене на основі сформованої концепції технологій, дослідження сутнісних характеристик узагальнених педагогічних технологій показало, що найбільш ефективними є такі педагогічні технології, в основі яких лежали б: особистісно-діяльнісний підхід; критичне творче мислення; вміння розробляти проблеми і приймати рішення; співробітництво в колективі. Звідси випливає, що пріоритетним виступає активне навчання, переважно контекстного та ігрового типу, сутність яких, складається в: а) моделюванні предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності; б) самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на пошук, обробку і засвоєння навчальної інформації.

Особливу роль у контекстному навчанні відіграють активні форми і методи **технології активного навчання**, що спираються не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, а, насамперед, на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування. Звідси і назва їх - **активні технології**, тому що в них істотно змінюються роль того, хто навчає (замість ролі інформатора – роль менеджера), роль тих, кого навчають (замість об'єкту впливу - суб'єкт взаємодії), і роль інформації (інформація не ціль, а засіб для засвоєння дій і операцій професійної діяльності) [2].

Крім того, інноваційні педагогічні технології функціональної підготовки в сучасних умовах можуть забезпечити належну якість і глибину фахової підготовки майбутніх професіоналів лише за наявності інструменту, що на основі об'єктивних критеріїв оцінки знань, дозволив би діагностувати і здійснювати переведення того, хто навчається з одного освітнього рівня на інший більш високий по дидактичній спіралі, основу якої складають елементи навчальної активної діяльності.

Для розв'язання поставленої проблеми нами було розглянуто **концепцію проблемно-комплексного діагностування якості підготовки**, основна ідея якої полягає в тому, що структура і зміст контролю підготовки (навчальної дисципліни, розділу, теми) похідна від структури і змісту самої підготовки (місце підготовки і навчальної дисципліни в навчальному плані, розділу, теми – у структурі навчальної дисципліни). Сформульована концепція дозволяє побудувати просторово-часову модель навчальної діяльності, що в сукупності з двупараметричною моделлю структури і змісту підготовки оптимізує навчальну діяльність, перетворює навчальний процес в упорядковану дисипативну структуру.

На основі сформованої концепції нові технології контролю, на нашу думку, повинні включати такі етапи: **1-й** – розроблення цілей контролю; **2-й -** розроблення змісту контрольних завдань; **3-й** – вибір організаційних форм контролю, адекватних цілям і змісту; **4-й** – розроблення порядку і процедури пред'явлення студентам контрольних завдань і їх виконання (методів контролю); **5-й** – розроблення критеріїв оцінки результатів виконання контрольних завдань і вимог до їх аналізу [3; 4; 5].

Зазначене вище дозволяє дійти висновоку про те, що, на наш погляд, у найбільшій мірі рейтингова оцінка сприяє розвиткові і закріпленню системного

підходу до вивчення навчальної дисципліни; правильному формуванню міждисциплінарних зв'язків між навчальними дисциплінами, видами підготовок, вихованню у тих, хто навчається, потреби у самовдосконаленні, самокритичному і відповідальному ставленні до виконання дорученої справи, а це і є головний шлях підвищення ефективності й результативності навчання.

Проведена нами кількісна і якісна оптимізація структури і змісту фундаментальної підготовки, структурних елементів навчальної діяльності, а також нові технології навчання навчальної дисципліни дозволяють виділити цілісну навчально-методичну систему. Її складовими є: 1) блок-модульний принцип побудови досліджуваних навчальних дисциплін; 2) індивідуалізація в системі навчання; 3) застосування рейтингової оцінки знань студентів; 4) комплексне професійне і психологічне тестування; 5) розвиток та вдосконалення технічних засобів навчання на всіх етапах навчального процесу, при підготовці сучасного фахівця встановлюють тісну взаємодію предметного, професійного й інструментального змісту різних навчальних дисциплін функціональної підготовки, чим забезпечується наступність у навчанні на всіх етапах підготовки, створюються реальні умови для формування професійно-значущих якостей особистості, підтверджуючи тим самим основу учіння Платона, відповідно до якого "суспільство може досягти досконалості лише тоді, коли воно досягає рівномірної гармонії".

Сформовані на цьому принципі цілі і завдання дозволяють указати **місце ФП** у системі вищої педагогічної освіти – об'єднання фундаментальності, ступінчастості пізнання і професійної спрямованості.

Для формування структури і змісту ФП у системі бакалаврської підготовки (у результаті якої повинна бути сформована інтелектуальна і моральна основа особистості, достатня як для професійної діяльності, так і для подальшого самовдосконалення), у вищій педагогічній школі була сформульована **концепція природного зростання знань**, суть якої полягає в тому, що природний зріст знань і концентрація його обсягу повинні відбуватися на основі законів природи і відбивати процеси природного розвитку. На основі запропонованої концепції структури і змісту ФП була побудована модель кваліфікаційно-освітніх рівнів (бакалавра, фахівця, магістра), що відбиває циклічну структуру закону світобудови. Як критерій оптимальності структури і змісту ФП у висунутій нами концепції був реалізований підхід, що пов'язаний із прагненням природи до оптимального функціонування її систем, а саме, були обрані певні співвідношення фундаментальних характеристик різних відкритих динамічних систем, що існують у природі й здатні до саморозвитку.

Побудована на основі обраних критеріїв структура змісту ФП була покладена в основу логіко-методологічного забезпечення якісного і кількісного змісту навчальних дисциплін ФП, визначення дидактичних інваріантів цілей і результату компонентів НД як необхідних і достатніх умов оптимізації процесу навчання та об'єктивності результатів тестування, що дозволило нам сформувати критерій прийняття рішення про досягнення навчальних цілей.

Таким чином, на наш погляд, у структурно-організаційному аспекті фундаментальна підготовка, як одна зі складових підготовок вищої педагогічної школи, розглядалася як відкрита динамічна система взаємозалежних і взаємообумовлених фундаментальних НД, що забезпечують плановану якість навчання загально-професійних і спеціальних НД з цільовою настановою – формування професійно-значущих властивостей особистості.

Необхідність і значення фундаментальної підготовки у вищій педагогічній

школі полягає в такому:

• ФП необхідна, насамперед, для більш гармонічної адаптації особистості до соціальних, економічних, технологічних і природних факторів життя;

• ФП є умовою багаторазового підвищення професійної мобільності особистості як у плані збільшення її можливостей зміни професії, так і в плані розширення професійних функцій і можливостей у рамках основної професії;

• ФП є необхідною умовою та основою для безупинної освіти протягом усього життя.

Перспективу нашого дослідження ми вбачаємо у електронізації навчального процесу, зокрема створенні електронних підручників, посібників з фундаментальних дисциплін, удосконаленні діагностики якості підготовки студентів, більш широкому використанні дистанційної технології навчання.

Резюме

У статті досліджується проблема визначення ролі та місця фундаментальної підготовки при організації навчання у вищих педагогічних навчальних закладах засобами інноваційних технологій. Обгрунтовано системний спосіб організації навчального процесу як відкритої динамічної системи взаємозалежних і взаємообумовлених фундаментальних навчальних дисциплін.

Резюме

В статье исследуется проблема определения роли и места фундаментальной подготовки при организации обучения в высших педагогических учебных заведениях с использованием инновационных технологий. Обоснован системный способ организации учебного процесса как открытой динамичной системы взаимосвязанных фундаментальных учебных дисциплин.

Резюме

В статье исследуется проблема определения роли и места фундаментальной подготовки при организации обучения в высших педагогических учебных заведениях с использованием инновационных технологий. Обоснован системный способ организации учебного процесса как открытой динамичной системы взаимосвязанных фундаментальных учебных дисциплин.

Summary

The problem of definition of role and place of fundamental preparation by organization of teaching in higher teachers' training institutions with using of innovational technologies is researched in this article. The system method of organization of teaching process how the open dynamic systems of inter linked fundamental teaching disciplines is substantiated.

Література

1. Гончаренко С. У., Фролова Т. М. Багаторівневе структурування і методологічні особливості його застосування в навчанні фізики // Педагогіка і психологія. – 1996. – №2. – С. 41-51.

2. Іваницький О. І. Сучасні технології навчання фізики в середній школі. – Запоріжжя: Прем'єр, 2001. – 266 с.

3. Ляшенко О. І., Лукіна Т. Результати моніторингу якості засвоєння навчального матеріалу // Фізика та астрономія в школі. – 2000. – № 4. – С. 13-24.

4. Сергеев А. В., Самойленко П. И. О современной технологии обучения физике // Специалист. – 1993. – № 3. – С. 20-22.

5. Сергеев А. В., Самойленко П. И. Основные тенденции совершенствования технологии обучения физике // Специалист. – 1993. – № 6. – С. 31-33.

Подано до редакції 14.03.2004

УДК 378. 014

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ПРАКТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ

ДІЯЛЬНОСТІ

Вакуленко Валентина Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент
Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля (м. Луганськ)

Постановка проблеми. Розкриваючи сутнісні характеристики практичної готовності викладача до взаємодії, необхідно підкреслити, що освітній простір вищого навчального закладу орієнтує студента на професійну діяльність, предметом якої є людина. Тому фундамент професійної підготовки викладача складає комплекс сучасних наукових знань про людину, її становлення – розвиток у реальному соціокультурному просторі.

Педагогічна діяльність — складний, надзвичайно динамічний, багатофакторний процес виконання всіляких професійних дій для розв'язання різноманітних навчально-виховних завдань. У педагогічному процесі діють і взаємодіють такі фактори, як діяльності викладача і діяльність студентів, зміст навчання і розвитку, особистість викладача-вихователя й особистість студента. Дослідженню готовності до різних видів педагогічної праці приділено увагу в ряді робот: А. О. Деркача, Г. С. Костюка, Д. С. Мазоха, В. О. Моляко, А. Ф. Петченко, І. В. Пастера, В. О. Сластьоніна, Д. М. Чайки, П. Р. Чамата, В. І. Щебини, Є. С. Шевчука, О. А. Ярошенко та інш.

Окремі аспекти професійної підготовки майбутнього викладача відображені у працях О. А. Абдуліна, А. М. Алексюка, І. А. Зязюна, Г. О. Балла, Н. В. Кичука, Н. В. Кузьміної, Д. Ф. Ніколенко, Н. Г. Ничкало, В. А. Семиченко, Н. Д. Хмиля, А. І. Щербакова, М. Д. Ярмаченко та ін. Формування професіоналізму викладача ґрунтується на принципах науковості, безперервності, систематичності, єдності теоретичної, наукової і практичної підготовки.

Науковість професійної підготовки педагога – це відображення в змісті психолого-педагогічних дисциплін сучасних досягнень науки, передового педагогічного досвіду, нових концепцій навчання і виховання і, безумовно, навчання студентів методам науково-педагогічного дослідження.

Принцип безперервності обумовлює необхідність такої побудови професійної підготовки майбутніх викладачів, які передбачали б систематичне вивчення педагогічних дисциплін протягом усіх років навчання студентів. Цей принцип занадто часто ігнорується в наших ВНЗ, що веде до відсутності комплексності засвоєння досліджуваних дисциплін і в підсумку до еклектичності їхнього сприйняття. **Тому метою даної статті** є розкриття сутнісних характеристик практичної готовності викладача до педагогічної діяльності; робить аналіз різних підходів до визначення виховання у вітчизняній і закордонній педагогіці і показує важливість педагогічного спілкування у професійному становленні майбутнього педагога.

Справа в тому, що педагогічні науки, будучи, природно, взаємозалежними, мають свій окремий предмет дослідження. І тому є необхідним дотримання принципу систематичності для об'єднання всіх наукових об'єктів у понятті мети педагогічної діяльності.

Визнаючи необхідність наступності вивчення педагогічної теорії і педагогічної практики, можна припустити, що в навчальному процесі необхідне вивчення педагогічних дисциплін з позиції взаємозалежності.

Розглядаючи схему, запропоновану Н. Є. Щурковою, можна чітко простежити

основну проблематику підготовки студентів до виховної роботи. Програми навчальних курсів по загальній педагогіці і теорії виховання розроблені досить детально, чого не можна сказати про курси педагогічної технології і педагогічної техніки. У результаті ми маємо ситуацію, за якої студент, який знає загальні педагогічні принципи, не вміє застосувати їх на практиці. І тому загальні теоретичні дисципліни найчастіше не є значищими для студентів-педагогів [1].

Принцип єдності теоретичних знань і практичних умінь і навичок повинен реалізуватися на всіх етапах навчання: нагромадження факторів в процесі педагогічної практики й осмислення їх у процесі практики. Засвоєння наукової теорії є необхідною передумовою педагогічної практики, що, у свою чергу, служить не тільки основою для закріплення первісного отриманих знань, але й одночасно є вихідною базою для подальшого осмислення освоєння педагогічної теорії. Однак це не єдине значення практики у формуванні готовності викладача до професійної діяльності, вона істотно впливає на мотивацію, рішуче позначаючись на формування мотиваційно-ціннісного відношення до засвоєння професійних знань. Єдність теоретичної і практичної готовності настільки пов'язано, що повинно стати генеральною лінією у цілісному процесі професійної підготовки студентів [2].

Варто підкреслити, що в сучасних умовах начальною потребою є необхідність перегляду сутності і характеру взаємодії зі студентами.

Не варто забувати, що навчання та виховання – хоч і спільні за своїм змістом процеси, однак передбачають особисту, індивідуальну форму – форму безпосереднього зв'язку конкретних людей: викладача і студента. Адже від того, як складатимуться стосунки між студентами і викладачем, залежить у врешті-решт ефективність підготовки майбутнього спеціаліста. Зрозуміло, що зробити це може лише той, хто сам володіє професійною майстерністю, хто здатний передати багатство людської культури своїм студентам.

Відомо, що культура є мірою розвитку людини, бо вона характеризує не тільки і не стільки обсяг засвоєних нею цінностей громадської діяльності особистостей протягом усієї історії, скільки сам спосіб, яким людина залучається до таких цінностей. Поняття "культура" в перекладі з латинської означає "орання, обробіток, удосконалення ґрунту". У такому розумінні культура – це те, що створює, формує особистість, і одночасно те, за допомогою чого вона стає соціальне активною, професійно зрілою та цілеспрямованою. Саме через це культура впливає на стиль мислення та поведінку індивідума, оскільки вона охоплює всі боки суспільного життя, будь-який вид людської діяльності. Вона характеризує освіченість – широту та глибину знань особистості, її вихованість, уміння чітко висловлювати свою думку, уважно слухати, доходити правильному висновку, з гідністю поводити себе.

Важливим виявом культури людини виступає її вміння спілкуватися з колегами, друзями, родичами, знайомими і незнайомими людьми.

Спілкування є процес безпосередніх взаємовідносин, звертання однієї людини до іншої. Виконувані особистістю різноманітні види діяльності утворюють різноманітні форми та способи спілкування. У цьому випадку спілкування виступає як засіб реалізації діяльності, та як й неодмінна умова. У спілкуванні досягається взаєморозуміння та узгодженість поведінки, вчинків, тобто формуються риси характеру особистості як суб'єкта праці та пізнання.

Спілкування не тільки зумовлює спільну колективну діяльність, воно виступає також і важливим фактором у формуванні особистості спеціаліста, засобом виховання. Виховувати майбутнього фахівця - це означає не тільки формувати його

професійні знання, а й впливати на його уяву і систему понять, розвивати переконання, регулювати поведінку тощо.

Спілкування сприяє розширенню світогляду студентів, розвитку інтелекту, виробленню позитивних загальнолюдських якостей, знань і навичок для професійної діяльності. Воно створює умови для розвитку цілеспрямованих почуттів і волі, оцінок, орієнтацій - усього того, що характеризує стійку потребу не просто жити, існувати серед людей, а й здійснювати у своїй повсякденній діяльності життєву позицію активного громадянина незалежної України.

Безперечно, далеко не всяка форма спілкування може виступати засобом виховання активної позиції фахівців, а лише та, що стверджує уважне і доброзичливе ставлення особистостей одна до одної. Щоб посилити значення форм і методів спілкування у вихованні позитивних якостей студентів, необхідні спеціальні знання.

Спілкування на перший погляд здається простим, але насправді воно є складним видом людських стосунків і містить у собі як стихійні, так і свідомі прояви прихильного ставлення і неприязні, різного роду помилки і нерозсудливі вчинки, успіх, любов, визнання тощо.

Сучасна наука все більше схиляється до думки, що спілкування, як об'єктивний вид життєдіяльності кожної особистості, виступає своєрідним мистецтвом, де є свої правила, свої особливості, свої секрети, знати які потрібно кожному спеціалісту для оптимізації своєї діяльності, досягнення мети.

Знання студентами логічних основ різних видів спілкування – невід'ємна умова їх ефективної діяльності.

Викладач - одна із найскладніших, найдинамічніших професій. Складність її пов'язана з високими вимогами, що ставляться до викладача в умовах прискорення науково-технічного прогресу, зростання обсягу інформації, а також значних витрат розумової психологічної енергії у викладацько-виховній діяльності.

Професійна діяльність викладача передбачає у своїй структурі визначену систему різноманітних, постійно змінюваних, але і сталих, певним чином вартих уваги взаємовідносин зі студентами. Зрозуміло, що така система взаємовідносин має свої характерні особливості, свої власні, відносно самостійні закономірності й рівні розвитку. Оволодіння цією системою відносин і буде показником професіонального спілкування.

Професіоналізм спілкування має свій зміст, свої особливі стійкі риси, які дозволяють робити власні судження щодо критеріїв і рівнів розвитку культури студентів.

У професійному спілкуванні викладача завжди можна виділити два взаємопов'язаних аспекти. По-перше, це загальні принципи (основа) спілкування, врахування історичних традицій, єдність мети і завдань щодо підготовки висококваліфікованого спеціаліста у ВНЗ. По-друге, це індивідуальні принципи (основа) спілкування, або його стиль, – сукупність конкретних прийомів і засобів, які викладач залежно від конкретних умов і можливостей навчання та виховання реалізує у своїй діяльності на основі особистих знань, професійного досвіду, здібностей та вмінь.

Професійна культура спілкування викладача - це соціально значущий показник його здібностей, уміння здійснювати свої взаємовідносини зі студентами, іншими людьми, здатність та вміння сприймати, розуміти, засвоювати зміст думки, почуттів, намагань у процесі розв'язання передбачених педагогічною технологією конкретних завдань у підготовці фахівців.

Професійна культура спілкування викладача не виникає з нічого, вона формується на основі певних умов здійснення педагогічної технології у ВНЗ, а через те ніби вбирає в себе її особливості, базується на ній, виступає важливою складовою частиною, засобом діяльності викладача. Культура спілкування педагога – завжди є показником того, яким чином, за допомогою яких найбільш важливих конкретних педагогічних завдань, способів спілкування викладача вдається реалізувати загальні соціальне значущі принципи навчально-пізнавальної діяльності студентів. Чим ширший діапазон прийомів і засобів спілкування, який застосовує викладач, тим більш високим є рівень його культури. Говорячи про професійну культуру спілкування викладача, ми, насамперед, повинні бачити в усіх його взаємовідносинах уміння досягати поставленої мети у професійній підготовці майбутнього спеціаліста.

Педагогічне спілкування – вид духовного виробництва, і воно обов'язково містить у собі як передачу (ретрансляцію) знань, умінь, навичок на основі творчого, продуктивного їх викладу, так і створення нового - формування позитивних загальнолюдських рис особистості фахівця.

Якщо викладач не здатний налагодити свої взаємовідносини зі студентами, в такому випадку навряд чи варто вести мову про культуру педагогічного спілкування. Дана обставина є визначальною для професійного спілкування викладача, і саме вміння сприяти розвиткові особистості студента (формувати необхідний обсяг знань, закріплювати важливі соціальні цінності, прищеплювати корисні навички до професійної праці, теоретичного, творчого мислення) робить його викладачем-професіоналом. Ця обставина визначає і всі інші характерні риси професіоналізму викладача, обумовлює певні вимоги до його педагогічної майстерності. Важливими ознаками професіоналізму викладача є також його здатність виражати своє особисте ставлення до кожного студента, уміння правильно оцінювати їх вчинки, здатність адекватно відгукатися на їх поведінку, обирати систему впливів, які найкраще відповідають індивідуальним особливостям студентів.

В основі спілкування завжди лежать визначені мотиви: потреби, інтерес, суспільний обов'язок, звички, мета, які можуть бути як індивідуально, так і соціальне значущими. У професійному спілкуванні викладача мотиви завжди є соціальне значущими. Специфічним для професійного спілкування є те, що викладач керується бажаннями, намірами, спрямуваннями, які передбачають його професійний обов'язок.

Іншим важливим аспектом професійної культури викладача є використання ним різноманітних і динамічних міжособистісних зв'язків для створення умов розвитку здібностей студента у колективі. І тут переважає особисте вміння викладача будувати свої взаємовідносини з колективом студентів як єдиним цілим, шукати і знаходити основні моменти для гармонізації індивідуальних і колективних інтересів. Високого рівня професіоналізму у культурі взаємовідносин досягає той викладач, котрий розглядає спілкування як двосторонній процес, при якому всі студенти стають повноправними партнерами.

Професіоналізм, уміння, навіть талант спілкування викладача полягають у тому, щоб запобігати, пом'якшувати труднощі у спілкуванні через різницю в рівні підготовки, різні здібності, характери; допомогти студентам відчути впевненість у спілкуванні.

Культура спілкування викладача як система його соціально-ціннісних орієнтацій має деякі нестійкі ознаки, пов'язані із загальною характеристикою

професії педагога. Форми спілкування, які відбивають рівень професійної культури викладача і зумовлені його віковими, психологічними особливостями, досвідом педагогічної діяльності у вузі, є досить рухливими і динамічними. Вони вимагають постійного творчого підходу педагога до вибору способів спілкування.

Спілкування викладача повинно постійно збагачуватися новими прийомами та засобами. Суть педагогічного спілкування полягає в тому, що спілкування на різних рівнях (першокурсники, студенти старших курсів) вимагає від викладача постійної та обов'язкової адаптації (пристосування) при зміні умов до того чи іншого виду педагогічної діяльності. У кожному конкретному акті спілкування може змінюватися оцінка і самооцінка, концентрація уваги, рівень інтелектуальної активності, ступінь проникнення в зміст пропонованого матеріалу лекції. Одне із основних умінь викладача – розповісти про складне явище дохідливе, просто, чітко, послідовно, що є важливим фактором культури педагога вищої школи.

Професійна діяльність вимагає від викладача максимального терпіння, впертості, послідовності у діях, принциповості, поєднаних із тактовністю і гнучкістю, самодисципліною. Педагогу необхідні й особливі морально-психологічні якості: беззаперечна доброта та чуйність, повага до особистості студента, непідкупність, почуття власної гідності при виконанні своїх професійних обов'язків.

Аналіз наявної літератури і наукових джерел, власна дослідно-експериментальна робота дозволили нам сформувати визначення виховної роботи, під якою ми розуміємо педагогічно доцільний процес взаємодії педагога зі студентами, в основі якого лежать закономірності спілкування і взаємодії і спеціально організована спільна діяльність, що сприяє розвитку особистості.

У науково-педагогічній літературі і сьогодні ведеться дискусія: що ж таке виховання? Як співвідносяться виховання, формування і розвиток людини? Виходячи з загальної концепції цілісного розвитку особистості (В. О. Сластьонін), вважаємо важливим підкреслити специфічність виховного впливу на розвиток. Так, психологи М. М. Д’яченко і Л. А. Кандибович вважають, що виховання – це вплив на психіку і діяльність з метою формування особистісних властивостей і якостей – спрямованість здібностей, свідомості, почуття обов’язку і т. ін. З цим можна почасти погодитися, якщо взяти до уваги, що властивості і якості – цілісне вираження особистості, що включає пізнавальні, мотиваційні, емоційні і вольові компоненти у своєрідному сполученні їх як по змісту, так і за формою прояву.

Метою же повинне бути не одна лише формальна відповідність зовнішнього поводження вимозі суспільства, не зовнішнє пристосування до них; метою повинна бути формування в людини таких внутрішніх устремлінь, що відповідають не букві, а духу моральних вимог суспільства, з яких у порядку внутрішньої закономірності випливало б моральне поводження.

Виховання припускає плановість і перспективність виховних впливів. Виховання на основі відображення об'єктивних впливів. Виховання на основі відображення об'єктивних потреб розвитку суспільства органічно зв'язує процес передбачення майбутнього (проектування особистості) і процес перетворення дійсності (активне виховання), підпорядкування ходу педагогічних явищ цілям. Наприкінці процесу праці виходить результат, що уже на початку цього процесу мався в представленні людини, тобто ідеально.

Цікавий аналіз різних підходів до визначення виховання як педагогічної категорії зробив А. В. Мудрик, який підкреслює деяку парадоксальність, зв'язану з тим, що в науці немає загальноприйнятого визначення виховання. Це почасти порозуміється його багатозначністю. Аналізуючи різні підходи до визначення

виховання у вітчизняній і закордонній педагогіці, А. В. Мудрик виділяє загальне у всіх визначеннях і дає своє. Виховання – відносно осмислене і цілеспрямоване вирощування людини в родині, у різних суспільних, державних, приватних і релігійних виховних організаціях, що більш-менш послідовно сприяє адаптації людини в суспільстві й умови, що створює, для його відокремлення. Він уперше вводить у науковий обіг поняття «соціальне виховання», дав йому обґрунтування і визначив його зміст. Соціальне виховання – вирощування людини в спеціально створених умовах для його щодо цілеспрямованого позитивного розвитку і духовно-ціннісної орієнтації.

Студент, закінчуючи вищий навчальний заклад і плануючи подальшу педагогічну діяльність, повинен знати і розуміти не тільки теорію виховання, але і розв'язувати конкретні педагогічні завдання.

Summary

The author of the article focuses on the essential characteristics of practical readiness of the teacher for his professional activity and analyses different approaches to upbringing in national and foreign pedagogic and shows the importance of pedagogical intercourse in professional growth of the future – to be.

Резюме

Автор статьи раскрывает сущностные характеристики практической готовности будущего преподавателя к педагогической деятельности; делает анализ различных подходов к определению воспитания в отечественной и зарубежной педагогике и показывает важность педагогического общения в процессе становления будущего педагога.

Резюме

Автор статті розкриває сутнісні характеристики практичної готовності викладача до педагогічної діяльності; робить аналіз різних підходів до визначення виховання у вітчизняній і закордонній педагогіці і показує важливість педагогічного спілкування у професійному становленні майбутнього педагога.

Література

1. Беспалько В. П. Складові педагогічної технології. – М., 1989. – 192 с.

2. Розвиток системи освіти і педагогічної думки на Україні. Нариси. / за ред. М. Д. Ярмаченко – К.: Вища школа, 1991. – 381 с.

Подано до редакції 04.05.2004

УДК 37. 013

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КАК ПОДСИСТЕМА ВНЕШНЕЙ СРЕДЫ

Васильев Иван Борисович
кандидат педагогических наук, доцент
докторант Института педагогики и психологии АПН Украины

Постановка проблемы. Поскольку педагогическая система (ПС) является системой самоуправляемой, процедура ее изучения требует отметить присущее всем самоуправляемым системам свойство целесообразно взаимодействовать с окружающей средой. В данной связи логичным будет предположение о том, что каждый компонент педагогической системы должен взаимодействовать с определенным компонентом внешней среды.

Известные специалисты в области теории педагогических систем В. Беспалько, Е. Белкин, Б. Гершунский, Р. Гуревич, А. Духанева, Н. Кузьмина, И. Подласый,

В. Симонов, В. Сквирский и Д. Чернилевский, делая попытки определить структурный состав педагогической системы, как правило, оставляли без внимания определение компонентов внешней среды, с которыми педагогическая система непосредственно связана. Как правило, подобная работа ограничивалась рассуждениями о пресловутом социальном заказе. Таким образом, налицо проблема, которая заключается в отсутствии четкого и однозначного представления о компонентах внешней среды, взаимодействующих с тем или иным компонентом педсистемы.

В **данной статье мы предполагаем** решить эту проблему на основе изучения условий создания и эффективного функционирования педагогической системы, сделав определенные допущения.

Первое допущение заключается в том, что существование каждого компонента ПС будем считать детерминированным, определенным компонентом внешней среды (ВС).

Второе допущение состоит в признании существования парных причинно-следственных связей между компонентами ВС и ПС. При этом компонент ВС нами рассматривается как причина, а компонент ПС — как следствие.

В третьих, рассматривая ПС как подсистему, модуль более масштабной социальной системы, внутри которой и существует ПС, логичным будет совокупность компонентов ВС, окружающих ПС, рассматривать (по аналогии с техникой) как «посадочное» или «установочное место» для педагогической системы.

В четвертых, допустим, что количество контактов установочного места равно количеству компонентов ПС или же количеству подобных им компонентов ВС.

В контексте последнего допущения следует отметить, что в нашем представлении [1], в структуру педагогической системы входят следующие компоненты:

1. Цель образования и ее эталон.
2. Содержание образования.
3. Способы (методы, средства и формы) обучения и воспитания.
4. Результат и продукт образования.
5. Учащийся (студент, слушатель).
6. Педагог.

Помимо структурных компонентов педагогической системы для каждого из них нами выделены так называемые *функциональные оболочки* (ФО), которые накладывают определенные ограничения на функционирование отдельно взятого компонента внутри системы. Развивая эту мысль, можно сказать, что функциональная оболочка — это ограничение, которое накладывается на взаимодействие данного компонента ПС со всеми остальными компонентами и внешней средой.

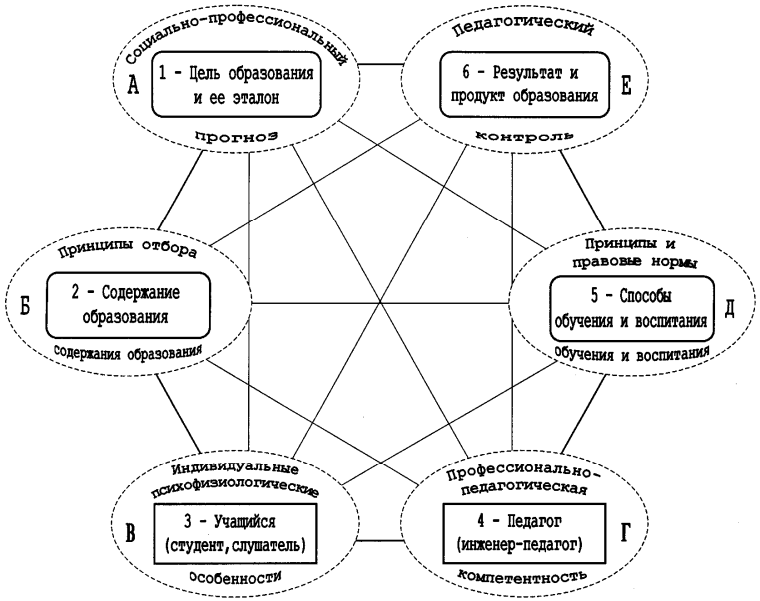


Рис. 1. Структурные компоненты ПС и их функциональные оболочки.

Графически структурные компоненты педагогической системы и их функциональные оболочки представлены на рис. 1.

Исходя из сделанных допущений и авторского представления о структурных компонентах ПС и их функциональных оболочках, включение ПС во внешнюю среду графически можно изобразить так, как это сделано на рис. 2, где в качестве педагогической системы выступает учреждение профессионального образования. На нем, помимо компонентов внешней среды, определяющих существование соответствующих функциональных оболочек и, компонентов педагогической системы, отображены процессы, связывающие компонент ВС и ФО компонента педагогической системы.

Приведем основные рассуждения, касающиеся обоснования наличия во внешней среде тех или иных явлений, которые мы будем называть компонентом внешней среды. Каждый такой компонент определяет существование определенного компонента ПС и его функциональной оболочки. На рис. 2 компоненты внешней системы обозначены той же букой, что и определяемые ими функциональные оболочки педагогической системы, только с добавлением штриха. Например, функциональная оболочка А «Социально-профессиональный прогноз» обусловливается действующими тенденциями (назовем данный процесс словом «тенденциализация») в развитии общества, науки, техники и технологий, то есть тенденциями, определяющими научно-технический и социальный прогресс. Поэтому, компонентом внешней среды, определяющим содержание социально-профессионального прогноза, можно

считать компонент А1 «Научно-технический и социальный прогресс».

Как было указано выше, постараемся проблему определения компонентов внешней среды, связанных непосредственно с педагогической системой, решить на основе анализа условий создания и эффективного функционирования педагогических систем. За основу выделения данных условий примем условия создания педагогических систем, сформулированные Н. В. Кузьминой в [2]. В авторской интерпретации добавлено шестое условие, касающееся результата функционирования ПС [3, с. 26]. Рассмотрим их подробней в контексте поставленной задачи определения компонентов внешней среды.

Первое условие. **Педагогические системы создаются только тогда, когда в обществе возникает осознанная потребность в обучении и воспитании определенной категории людей, которые должны обеспечить текущее существование и перспективы развития данного общества.** Любая потребность, как известно, порождает мотив деятельности, который, в свою очередь, трансформируется в цель деятельности. Таким образом, данное условие констатирует, что ПС создаются только тогда, когда в обществе ставится ***цель*** дать определенное образование тем или иным людям, а цель, как было показано ранее, — компонент любой педагогической системы.

При этом она выполняет особую, в сравнении с остальными компонентами, функцию — *системообразующую*. Это означает, что в отсутствие цели все остальные компоненты становятся ненужными и наоборот: появление цели функционирования системы вызывает к жизни все остальные компоненты, необходимые для ее достижения.

Когда же возникает такая «осознанная потребность», детерминирующая цель создания педагогической системы, и чем она определяется?

Человеческое общество, как и любая его социальная подсистема, находится в процессе непрерывного развития, для характеристики которого используется, как правило, термин «прогресс». В свою очередь, под прогрессом понимается любое движение вперед в направлении к более совершенному состоянию, переход на более высокую ступень существования.

В эпоху, когда известны основные законы и закономерности человеческого развития, обеспечение прогресса человечества становится основной целью науки.

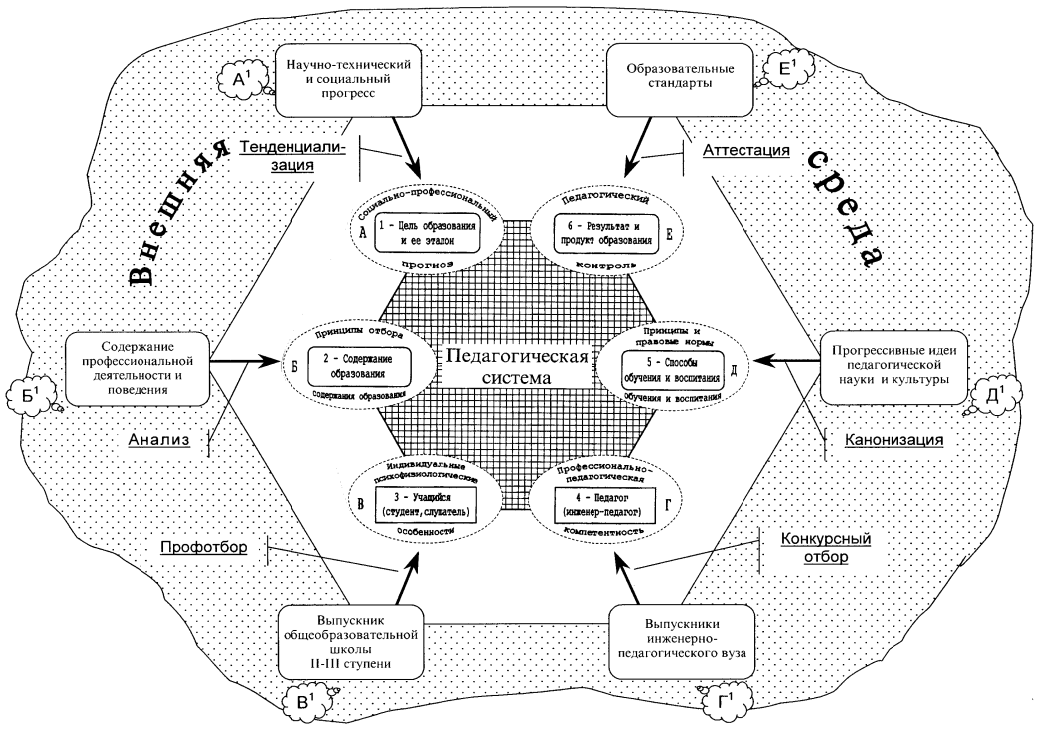


Рис. 2. Внешние связи педагогической системы: включение педагогической системы во внешнюю среду (социальную систему).

Достижение более совершенного состояния в области общественных отношений называют, как правило, *социальным* прогрессом, научное сопровождение которого обеспечивают социальные науки. Достижения в области науки, техники и технологий — *научно-техническим* прогрессом, обеспечивают который фундаментальные и прикладные технические науки. При этом нужно констатировать, что более высокой ступенью научно-технического прогресса является прогресс *информационно-технологический*, которым и определяется нынешнее состояние человеческого

общества. Из этого следует, что перспективы прогрессивных изменений сознательно определяются людьми на рациональной основе путем установления действующих **тенденций** в развитии науки, техники и технологии, а также человеческого общества вообще. Понимание же этих тенденций правящими кругами и научной элитой общества приводит к появлению и пониманию вышеназванной потребности, которая, в свою очередь образует такие потребности, как потребность наличия у всех членов общества определенного общего образования и потребность в специалистах определенных профессий определенного квалификационного уровня. Таким образом, анализ первого условия дает нам такой компонент внешней среды (социальной системы), детерминирующий цели образования в ПС, как компонент А1 — «Научно-технический и социальный прогресс».

Второе условие. **Педагогические системы возникают только тогда, когда в обществе накоплена необходимая информация учебного и воспитательного характера, которая должна стать предметом усвоения для определенной категории людей.**

Иными словами, ПС создаются только тогда, когда четко установлено ***содержание образования***, которое должно быть усвоено определенными людьми.

В данной связи возникают закономерные вопросы: «Каким образом формируется содержание образования?» и «Какая информация должна включаться в содержание образования?».

Если считать, что результатом деятельности педагогической системы профессионального образования должен быть выпускник, подготовленный по определенной профессии с заданными качествами личности, то вполне логичным будет предположение о том, что ориентиром для его подготовки должны выступать содержание деятельности и личностные качества специалиста данной профессии. Однако, в неизменном виде содержание деятельности специалиста и его личностные качества, называемые профессионально важными, не могут стать содержанием образования при подготовке данного специалиста. Ввиду постоянного совершенствования техники, технологий и связанных с ними рождения, развития и отмирания определенных профессий, содержание профессионального образования соответствующих специалистов обязательно должно учитывать перспективы существования той или иной профессии. Это означает, что содержание образования должно всегда иметь опережающий характер, а требование опережающего характера содержания образования — это есть один из принципов его отбора и формирования.

Таким образом можно заключить, что содержание профессиональной деятельности действующего во внешней среде специалиста и его профессионально важные качества личности перед включением в содержание образования должны быть подвергнуты тщательному анализу с позиций научных принципов его отбора. Тем ни менее, несмотря на сделанные оговорки, компонентом социальной системы, определяющим сущность компонента педагогической системы №2 «Содержание образования», будет компонент Б1 — «Содержание профессиональной деятельности и поведение специалиста», который и является искомым компонентом внешней среды.

Третье условие. **Педагогические системы могут возникнуть только тогда, когда найдены способы (то есть методы, средства и формы) передачи образовательной информации определенной категории заинтересованных в ней людей.**

Данное условие требует определить методы, средства и формы педагогического воздействия на данный контингент обучаемых, позволяющие в отношении них реализовать цели, стоящие перед педагогической системой. То есть ПС возни-

кают только тогда, когда найдены ***способы обучения и воспитания***.

Конкретизируя третье условие создания педагогических систем, необходимо определить, какие методы, средства и формы обучения и воспитания являются приемлемыми в процессе образования подрастающего поколения и взрослых людей.

Как было показано выше выбор методов обучения и воспитания ограничивается выработанными веками принципами обучения и воспитания, а также действующими правовыми нормами, регулирующими эти процессы. В данной связи возникает закономерный вопрос: «Откуда же берутся и принципы и правовые нормы, регламентирующие процесс образования?».

Ретроспективный анализ возникновения принципов обучения и воспитания свидетельствует о том, что в них отражаются, как правило, выявленные психологией и педагогикой объективные закономерности этих процессов. Однако не только научные воззрения составляют суть принципов обучения и воспитания. Существенное влияние на них оказывают господствующие в обществе идеи устройства самого общества, трансформированные зачастую в определенные идеологические установки (например, существовавшие до недавнего времени принцип коммунистической направленности воспитания и принцип партийности воспитательной работы и др.). Поэтому всю совокупность факторов, определяющих содержание принципов обучения и воспитания можно условно назвать «Прогрессивные идеи психолого-педагогической науки и культуры». Именно они и составляют тот условный компонент внешней среды, который на рис. 2 обозначен как Д1.

Четвертое условие. **Любая педагогическая система может возникнуть лишь при наличии определенного контингента людей, испытывающих потребность в определенном образовании.**

Это означает, что ПС может возникнуть только при наличии *учащихся, студентов, слушателей, курсантов*, то есть субъектов педагогического процесса.

Совершенно очевидно, что каждый такой субъект обладает индивидуальными психофизиологическими особенностями, которые должны обязательно учитываться при отборе на профессиональное обучение. Такой отбор получил название профессионального отбора или же сокращенно — профотбора.

Чаще всего субъектами профотбора становятся выпускники общеобразовательных школ II-III ступеней. Реже — лица из числа безработных или желающих изменить профессию, специальность. Поэтому компонентом внешней среды, связанным с компонентом ПС №3 «Учащийся» можно считать компонент социальной системы, обозначенный как В1, — «Выпускник общеобразовательной школы II-III ступеней».

Пятое условие. **Педагогическая система может возникнуть лишь тогда, когда в обществе имеются люди, способные реализовывать цели системы, то есть обучать и воспитывать.**

Такие люди называются ***педагогами***. Они, исходя из структуры педагогической системы, должны: 1) четко представлять цели системы; 2) владеть содержанием образования; 3) владеть способами обучения и воспитания; 4) обладать психологическими и физиологическими знаниями об объекте педагогического воздействия, то есть об учащихся; 5) уметь диагностировать обученность и воспитанность учащихся, а также свою собственную деятельность.

Для того, чтобы качественно и эффективно выполнять данные функции педагог должен обладать профессионально-педагогической компетентностью. Именно профессионально-педагогическая компетентность претендента на педагогическую должность является предметом конкурсного отбора при замещении вакантной педа-

гогической должности. В свою очередь такая компетентность формируется, как правило, во время обучения в педагогическом вузе. Это означает, что принять участие в конкурсном отборе в идеале может только выпускник такого вуза. Поскольку включение во внешнюю среду мы рассматриваем на примере педагогической системы, в роли которой выступает профессиональное учебное заведение, то педагоги в такой системе называются инженерами-педагогами, а учебное заведение, в котором осуществляется их подготовка — инженерно-педагогическим вузом. Таким образом, связанным с компонентом педагогической системы № 4 «Педагог» является такой элемент внешней среды (социальной системы), как элемент Г1 — «Выпускник инженерно-педагогического вуза».

Шестое условие. **Педагогическая система может существовать только тогда, когда результат ее функционирования удовлетворяет потребностям общества и запросам правящих кругов.**

Иными словами, педагогическая система может существовать только тогда, когда ***результат*** ее функционирования удовлетворяет социальным запросам.

Таким образом, если первые пять условий касаются создания педагогических систем, то шестое связано с продолжением ее существования. В свою очередь, результат функционирования педагогической системы может быть зафиксирован на основе педагогической диагностики, применяемой с целью установления его соответствия определенным образовательным стандартам. Именно такие стандарты и являются компонентом внешней среды, связанным с результатом функционирования ПС. Соответственно, данный вывод констатирует наличие такого компонента внешней среды как компонент «Образовательные стандарты», обозначенный на рис. 2 как Е1.

Все приведенные выше рассуждения позволили определить компоненты внешней среды, детерминирующие существование тех или иных компонентов педагогической системы, и сделать следующие выводы.

1. Если функциональные оболочки являются внутренними ограничениями взаимодействия компонентов ПС в педагогическом процессе, то выявленные компоненты внешней среды — внешними. Например, признать результат функционирования ПС нельзя положительным либо отрицательным, если отсутствует представление о норме, то есть отсутствует определенный стандарт образования (образованности).

2. Поскольку ПС по своему происхождению является системой искусственной, выделение компонентов внешней среды, связанных с компонентами педсистемы, позволяет лучше понять сущность каждого компонента, а также требования к его созданию и коррекции.

3. Выделение кроме компонентов внешней среды еще и процессов, связывающих их с определенным компонентом ПС, позволяет отслеживать их влияние на состояние компонентов ПС и всего педагогического процесса, протекающего в педагогической системе.

Summary

On the basis of the analysis of conditions of creation and functioning of pedagogical systems the components of an environment influencing corresponding components of pedagogical system are determined.

Резюме

На основе анализа условий создания и функционирования педагогических систем определены компоненты внешней среды, влияющие на соответствующие компоненты педагогической системы.

Резюме

На основі аналізу умов створення і функціонування педагогічних систем визначені компоненти зовнішнього середовища, що впливають на відповідні компоненти педагогічної системи.

Литература

1. Теоретико-методологічні аспекти формування змісту курсу «Професійна педагогіка»: системний підхід / Професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журна № 1-2 (11-12). - Харків: Харківський обласний науково-методичний центр професійної освіти, 2000. — С. 61-76.
2. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособ. // Под ред. Н. В. Кузьминой. — Л.: ЛГУ, 1980. — 172 с.
3. Васильев И. Б. Профессиональная педагогика: конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей. В 2-х частях. — Харьков, 2003. — Ч. 1. — 152 с.

Подано до редакції 08.02.2004

УДК 316. 47: 37. 013

ТРИ ДЖЕРЕЛА ГРУПОВОЇ ФЕНОМЕНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Васютинський Вадим Олександрович
провідний науковий співробітник
Інституту соціальної та політичної психології АПН України

Постановка проблеми. На тлі величезної кількості психолого-педагогічних і методичних досліджень навчально-виховної (педагогічної) діяльності дедалі виразнішою стає потреба переходу до вивчення педагогічної взаємодії як внутрішньогрупового процесу, що підлягає складним закономірностям групової динаміки.

У соціальній психології досить докладно проаналізовано істотні якісні зміни мотиваційних та когнітивних структур і поведінки окремої особи під час її перебування в групі та всієї сукупності індивідів, об'єднаних у межах групової структури. Проте у вивченні навчальних (учнівських і студентських) груп виразніше простежуються психолого-педагогічні дискурси аналізу, а не соціально-психологічні. А тому увага відчутніше скеровується на процеси і властивості, які характеризують групу з погляду педагогічних цілей та форм діяльності.

Натомість істотно недооціненим залишається аспект міжособистісний, аспект безпосередньої міжлюдської взаємодії, особливо коли порівняти ступінь його вивчення в діяльності груп з інших (не навчальних) сфер життя. А вже в межах соціально-психологічного інтеракційно-міжособистісного погляду ще сильніше вбачається брак досліджень феноменологічних характеристик діяльності навчальних груп. Така ситуація становить істотну науково-теоретичну і практичну ***проблему***.

Сучасна психологія дедалі виразніше повертається обличчям до вивчення інтеракційно-феноменологічних аспектів людського співжиття. І є всі підстави гадати, що такий специфічний науковий інтерес дедалі частіше виявлятиметься й щодо групової феноменології, що виникає як ефект, результат, наслідок спеціально організованої педагогічної взаємодії.

Феноменологія означає розуміння психічного як утілення безпосереднього людського досвіду, пріоритет суб'єктивного сприймання та переживання дійсності перед її об'єктивним змістом. Таке трактування насамперед стосується індивідуальної психіки, більшою чи меншою мірою ізольованої від інших психічних суб'єктів. Тому у вивченні будь-якої міжособистісної, внутрішньогрупової взаємодії

не можна не враховувати бодай самої наявності індивідуально-феноменологічного бачення світу, бачення, яке окрема особа неминуче виявляє в групі, взаємодіючи з іншими її членами, проектує в простір міжособистісного спілкування.

Огляд наявних на сьогодні концепцій вітчизняної (радянської та пострадянської) психології, які можуть стати продуктивним джерелом таких досліджень, і становить **мету цієї статті.**

Мабуть, не потребує доведення теза про те, що протягом останніх десятиріч у вітчизняній психології найпродуктивнішим, а з огляду на певні історичні обставини, і "найправильнішим" був діяльнісний підхід. У його межах педагогічна взаємодія аналізувалася доволі різнобічно, а принаймні декларувалося дослідження, зокрема поведінкового, мотиваційного, когнітивного, міжособистісного аспектів індивідуальної психіки. Загалом із вивченням першого ситуація складалася порівняно краще, натомість розкриття решти трьох аспектів дещо потерпало через надмірну технологізацію засобів і методів досліджень.

Найвагомішим для феноменологічного аналізу групової педагогічної взаємодії тут виявляється категорія *спільної діяльності* (ідеться, зрозуміло, про спільну діяльність учителя /викладача і учня, учнів/ студента, студентів, учнів/студентів один з одним, між собою та всіх їх разом). У такому розумінні спільна діяльність охоплює цілокупну діяльність учнівського/студентського колективу як соціальної групи.

У феноменологічному контексті спільна діяльність – не просто групова активність, спрямована на досягнення спільної мети, не просто виконання взаємно скоординованих дій. Вона постає тут як сфера, простір, середовище, у якому взаємодіють і співперебувають члени групи.

Зрозуміло, що йдеться про простір, середовище не у фізичному чи близькому до нього розумінні, хоча на загал існує сильна спокуса тлумачити міжособистісні процеси аналогічно закономірностям функціонування фізичного поля. Ідеться про простір, що спільно і взаємно відображається залученими до нього індивідуальними учасниками.

У феноменологічному контексті особливо вирізняється значення процесу утворення й функціонування суб'єкта колективної діяльності (див., напр., [4]) і колективного суб'єкта як такого.

У зв'язку із цим належить звернути увагу на одну серйозну проблемну характеристику теорії діяльності (хоча, зрештою, не тільки її). Прихильники діяльнісного підходу, прокламуючи онтологічний пріоритет спільної діяльності перед діяльністю індивідуальною та міжособистісною взаємодією, в емпіричних дослідженнях змушені були вивчати характеристики індивідуальних діяльностей та взаємодії відносно ізольованих осіб – суб'єктів діяльності, тоді як спільна діяльність і її колективний суб'єкт набагато важче, а тому й рідше ставали предметом психологічних досліджень, і їхня психологічна природа більшою мірою тлумачилася шляхом теоретичного домислювання.

Однією з двох нових парадигм соціального пізнання Т. Дридзе називає екоантропоцентричну соціологію, яка має аналізувати людино-середовищні інтеракції. Ця парадигма має справу з інтерактивним обміном з оточенням, інтенціями поведінки, діяльності, спілкування та взаємодії, інтерференцією особистісних і середовищних детермінант тощо [3]. Таким чином, можемо говорити про такий собі сучасний соціологічний варіант діяльнісно-міжособистісного підходу.

Узагальнене бачення внеску діяльнісного підходу як одного з теоретичних

джерел групової феноменології в педагогічній взаємодії зводиться до двох провідних положень. Психолого-педагогічні аспекти більшою мірою стосуються визначення умов і засобів оптимізації спільної діяльності навчальної групи відповідно до педагогічних цілей і завдань. У соціально-психологічних – розкриваються закономірності залучення індивідуального суб'єкта до спільної діяльності, подолання його егоцентричного статусу (що має як суб'єктивну, так і об'єктивну природу) і включення в міжособистісний простір.

Саме з таким включенням окремої особи в інтерперсональний контекст пов'язано коло проблем, у межах яких виявляється психологічно значущий зміст та описуються механізми міжособистісної, *інтерсуб'єктної взаємодії*.

На загал міжособистісно-інтеракційний аспект групового співжиття у вітчизняній психології досліджено менше, ніж спільно-діяльнісний. Тут набагато більше вчувається брак загальновизнаної парадигми (що не конче є негативною обставиною). Слід, проте, зазначити, що аналізована сфера не була цілковито позбавлена ґрунтовних досліджень. Інша річ, що ці дослідження часто-густо мали біхевіорально-технологічне спрямування і зосереджувалися на відстеженні зовнішньо-поведінкових виявів взаємодійних індивідів.

Натомість поза увагою залишалася важлива сторона міжособистісної взаємодії: ця взаємодія, з одного боку, стає, перетворюється на взаємодію трансперсональну, над- і позаособистісну, а з другого – якраз у такій трансперсональній взаємодії і зароджується, виводиться з неї, переймаючи від неї істотні ознаки. Серед найвідоміших вітчизняних концепцій, що трактують процес і механізми витворення простору міжособистісної взаємодії належить відзначити концепцію "віддзеркаленої суб'єктності" В. Петровського. Петровський пише про дві сфери існування людської суб'єктності: "присутність" людини як суб'єкта в собі самій (Я) і її "присутність" як суб'єкта в інших особах. Ця друга сфера якраз і є суб'єктністю, віддзеркаленою в інших [5]. Так, віддзеркалюючи навзаєм свої суб'єктності одне в одному, люди утворюють таку собі мережу психологічних зв'язків, психологічну "тканину", що невидимими нитками об'єднує їх у межах спільного простору.

Петровський називає три основні генетично наступні форми прояву віддзеркаленої суб'єктності: закарбованість суб'єкта в ефектах міжіндивідуальних впливів, ідеальний значущий інший (інтроект), перетворений суб'єкт [5]. Усі ці форми, хоч і різною мірою, репрезентовано в педагогічній взаємодії, і те, що Петровський назвав "перетвореним суб'єктом", вочевидь стає бажаним (як правило) результатом цілеспрямованих педагогічних впливів учителя/викладача на учня/студента, отим пресловутим віддаванням "часточки своєї душі" та вкладанням її в душі вихованців.

Процес "душевного взаємообміну" може розглядатися і в парадигмі міжособистісного діалогу. Такий діалог піддається як дуже широкому, так і відносно вузькому тлумаченню. Так, С. Братченко наполягає, що не варто піддаватися урочості й авторитетові М. Бахтіна та оголошувати все суще діалогом, постулювати діалогічну природу психічного, свідомості тощо і пропонує цю природу називати соціальною або інтерсуб'єктною [2].

Мабуть, у такому неототожненні діалогічного та інтерсуб'єктного є певний сенс. Міжособистісний діалог має відтінок позитивної морально-психологічної взаємної ініціації та індукції взаємодійних індивідів, тоді як інтерсуб'єктний характер такої взаємодії виявляється ширшим і глибшим, охоплює всі сфери співжиття, у т. ч. й ті, де слабко простежується суб'єкт-суб'єктний компонент взаємодії, і зачіпає глибші суб'єктні структури, на рівні яких моральні оцінки не

мають психологічного змісту.

Щонайважливішою характеристикою трансперсональної взаємодії є актуалізація в ній емоційних структур залучених суб'єктів. Т. Березіна описує почування як екзистенційну функцію інтеграції себе та іншого. Почуванням вона називає складне етико-емоційне утворення екзистенційного характеру, що здатне створювати "єдиний душевний простір", де на певний час зникають межі між внутрішнім і зовнішнім, між Я та іншим. Березіна говорить про феномен трансперсональних взаємодій – зв'язків між образами інших у мені і ними самими, між уявними діалогами з іншими особами і реальними стосунками та розмовами [1].

Даючи феноменологічну інтерпретацію соціальної реальності, Б. Сивіринов трактує інтерсуб'єктивність як феноменологічну об'єктивацію суб'єктивно інтерпретованого світу, об'єктивацію у формі інтероб'єктивності. Завдяки конвенційній умовності стає можливим співвіднесення суб'єктивно інтерпретованого світу (сенсового універсуму) з об'єктами соціальної реальності [6]. Така конвенційно зумовлена інтерпретація передбачає, з одного боку, наявність механізмів психологічного сполучення індивідуальних суб'єктностей, а з другого – наявність спільних, конвенційно узгоджених систем значень, які забезпечують саму можливість спільної і взаємної інтерпретації. Відтак ще одним джерелом інтеракційно-феноменологічного аналізу групової педагогічної взаємодії виявляються парадигми вивчення різних форм *суб'єктивної інтерпретації* дійсності.

Поряд з екоантропоцентричною соціологією Дридзе виводить і парадигмальні підстави семіосоціопсихології. Тут авторством норм і зразків поведінки, діяльності, спілкування, взаємодії наділяються самі люди. Це відбувається у формі "текстової" діяльності – обміну та інтерпретації дій. Текст виявляється одиницею не мови, а комунікації і э ієрархію комунікативно-пізнавальних програм, що цементується спільною концепцією або задумом (комунікативною інтенцією) партнерів із спілкування.

Комунікація, отже, це насамперед знакове спілкування соціальних суб'єктів, що править за соціальний механізм людино-середовищної інтеракції і здійснюється у режимі діалогу. Успішна комунікація постає у вигляді сенсового контакту, коли взаємна ситуаційна ідентифікація партнерів приводить до суміщення в їхній свідомості "сенсових фокусів" (комунікативних домінант) породжуваного та інтерпретованого тексту [3].

Таким чином, слід вести мову не тільки про індивідуальну суб'єктивно-інтерсуб'єктну інтерпретацію навколишнього світу як такого, а й (а може, і насамперед) про взаємну суб'єктивно-інтерсуб'єктну інтерпретацію дійсності учасниками взаємодії, спільну та індивідуальні інтерпретації їхньої спільної діяльності, їхніх взаємодій. Відтак навколишня дійсність постає перед людиною не внаслідок безпосереднього відображення (людина – не кінокамера, що фіксує факти й події життя), дійсність відображається завдяки заломленню її крізь призму "присутніх інших". Людина вдивляється у світ нібито власними очима – а бачить його очима інших осіб. Інтерпретуючи дійсність, суб'єкт фактично переінтерпретовує інтерпретації інших суб'єктів. Його інтерпретація завжди виявляється вторинною, бо за первинний матеріал для неї править зміст інтерпретацій, зроблених іншими людьми.

У зв'язку із цим слід звернути увагу на описаний О. Чесноковою і М. Яремчук феномен "уявного партнера", що має місце в дошкільному і молодшому шкільному віці. Цей феномен розглядається як форма замісного фантазування, в основі якого

лежать афективна замісна уява і механізм проекції [7].

Найочевиднішою причиною наявності “уявного партнера” є компенсаторний характер цього образу (дослідниці фіксують більшу його вираженість і тривалість у дітей, що мають комунікативні труднощі через хворобу). Проте цей феномен властивий і цілком здоровим дітям і виявляється, таким чином, важливим чинником особистісного розвитку: в індивіда формується потреба відчувати, сприймати, переживати присутність іншої людини, що впливає на процес її власного суб’єктивного означення світу.

Нібито безглузде уявлення собі іншого суб’єкта, що перебуває поруч і впливає на спосіб мислення й поведінки, насправді має глибокий психологічний зміст: воно надає суб’єктивній інтерпретації принципово інтерсуб’єктного змісту, навіть у ситуації цілковитої самотності. Відтак чужа суб’єктність ніколи не припиняє виконувати свої ініціаційні функції.

Можливо, це є однією з причин істотно притаманної людині надлишкової активності або, за Петровським, неадаптивної активності – принципу, згідно з яким людський індивід є активно-неадаптивна істота, що вільно і водночас відповідально виходить за межі заздалегідь установленого [5]. Взаємна надлишкова активність залучених у взаємодію індивідів наповнює інтеракційний простір специфічним “надлишковим” психологічним змістом. Саме завдяки такому змістові індивіди можуть піднестися над індивідуально визначеними цілями діяльностей та утворити спільне феноменологічне поле.

Так і виходить, що інтерсуб’єктивність, за Сивіриновим, – результат не тільки конституюючої діяльності свідомості Я та інших, а й конституюючої цілісної діяльності. Інтерсуб’єктивний універсум породжує феномен інтероб’єктивності у вигляді символів, знаків, творів мистецтва, змін природного середовища – знеособленої інтерпретації властивостей, значень і рис елементів соціальної реальності [6].

Від такого розуміння інтерсуб’єктивності як результату спільних соціальних інтерпретацій уже недалеко до соціального контексту спільної діяльності. Коло замкнулося.

Отже, проведений аналіз дає підстави дыйти **висновку** про те, що у вітчизняній психології нагромаджено чималий теоретичний та емпіричний матеріал, який може лягти в основу феноменологічного тлумачення фактів і характеристик групової педагогічної взаємодії. У цьому контексті найбільше значення мають такі складові науково-психологічного знання, як положення про спільну групову діяльність та про групу як колективного суб’єкта, закономірності інтерсуб’єктно-надособистісної внутрішньогрупової взаємодії, психологічний зміст механізмів взаємних індивідуальних відображень та інтерпретацій у міжособистісному просторі.

Названі психологічні явища найбільшою мірою породжують групову феноменологію – специфічний, а водночас універсальний спосіб перебування, існування групи та співіснування її членів у психологічно насиченому одночасно відображуваному просторі спільно-взаємних проекцій, інтерпретацій і дієвпливів.

Резюме

Теоретичними джерелами аналізу феноменологічної природи групової педагогічної взаємодії у вітчизняній психології є положення про спільну діяльність у межах діяльнісного підходу, парадигми психологічно значущої інтерсуб’єктної взаємодії, концепції взаємних відображень та інтерпретацій в міжособистісному просторі.

Резюме

Теоретическими источниками анализа феноменологической природы группового педагогического взаимодействия в отечественной психологии являются положения о совместной деятельности в пределах деятельностного подхода, парадигмы психологически значимого интерсубъектного взаимодействия, концепции взаимных отражений и интерпретаций в межличностном пространстве.

Summary

The activity approach theses concerning co-activity, the paradigms of psychologically significant intersubject interaction as well as the conceptions of reciprocal reflection and interpretation in an interpersonal space are the theoretical sources of analysis phenomenological nature of group pedagogic interaction in the home psychology.

Література

1. Березина Т. Н. Чувствование как экзистенциальная функция интеграции себя и Другого // Мир психол. – 2001. – № 3. – С. 70–82.
2. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистические перспективы в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 201–222.
3. Дридзе Т. М. Экоантропоцентрическая и семиосоциопсихологическая парадигмы для интеграции социогуманитарного научного знания в исследовательскую, социально-диагностическую и социально-проектную практику // Мир психол. – 2000. – № 2. – С. 10–26.
4. Дусавицкий А. К. О соотношении понятий индивидуального и коллективного субъектов деятельности // Психол. наука и образов. – 2001. – № 2. – С. 5–13.
5. Петровский В. А. Очерк теории свободной причинности // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 124–144.
6. Сивиринов Б. С. О феноменологической интерпретации социальной реальности // Социол. исследов. – 2001. – № 10. – С. 26–35.
7. Чеснокова О. Б., Яремчук М. В. Феномен “воображаемого партнера” в детском возрасте // Вопр. психол. – 2002. – № 2. – С. 14–27.

Подано до редакції 03.03.2004

УДК: 37. 02

РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (80-90 гг. XX в.)

Вожегова Татьяна Викторовна
аспирантка
Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Проблема индивидуализации и дифференциации обучения является одной из самых актуальных проблем реформирования современной начальной школы. В практику обучения постепенно внедряются положения индивидуального и дифференцированного подходов, которые разрабатывались в течение последних пятидесяти лет, а наиболее интенсивно в 80-90-е гг. Результаты исследований и экспериментов отечественных дидактов и психологов доказали эффективность и целесообразность реализации этих принципов в начальном обучении (В. А. Онищук, А. Я. Савченко, В. И. Лозовая, Ю. З. Гильбух, Е. В. Проскура и др.). Но проблема на этом не разрешилась. Официальное утверждение принципов индивидуализации и дифференциации обучения как ведущих принципов работы учебных заведений [4], требует уточнений и дальнейшейеё разработки на более высоком теоретическом уровне.

Одним из таких аспектов проблемы индивидуализации и дифференциации

обучения является её историческое развитие. Частично некоторые вопросы истории этой проблемы в 80-90-е годы затрагивались в диссертационных исследованиях, но специальных исследований относительно начального обучения проведено не было. В связи с этим **считаем необходимым в данной статье проследить** основные тенденции развития проблемы индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников на Украине в 80-90-е годы XX века.

К началу 1980 г. и в педагогической, и в психологической науке был накоплен солидный теоретический и практический опыт по учёту в обучении индивидуально-типологических особенностей школьников. Наследуя предыдущие достижения, в теории обучения разрабатывались две взаимосвязанные концепции – концепция индивидуализации и концепция дифференциации обучения, их основаниями служили соответствующие принципы индивидуального и дифференцированного подхода в обучении учащихся.

Принцип индивидуализации обучения традиционно рассматривался в условиях коллективных форм его организации, а дифференциации как необходимое условие коллективности обучения. В большинстве случаев в эти дидактические категории учёные вкладывали именно организационный смысл. Индивидуализацию учебного процесса связывали с научно-технической революцией, внедрением в педагогическую практику обширного спектра технических средств обучения, средств, позволяющих сделать обучение для каждого максимально индивидуализированным. Но технологии направлялись не на саму индивидуальность ученика, а на те его отдельные особенности, учитывая которые, можно максимально улучшить процесс получения им образовательного стандарта, на те особенности, которые при коллективных формах обучения невозможно постоянно учитывать.

Объективные основания индивидуального подхода к ученикам учёные усматривали в «существовании индивидуальной формы бытия человека, реализации человеческого рода через отдельные индивиды» [5, 18]. При этом индивидуализацию и дифференциацию обучения продолжали рассматривать как лекарство от недостатков организации учебного процесса, которые не позволяют каждому школьнику полноценно овладевать единым, установленным государственными программами содержанием образования, гармонично развиваться в соответствии со своими индивидуальными возможностями, склонностями и интересами. Требовалось время, чтобы дидактика пришла не только к лучшим способам обучения учеников заданному объёму знаний, но и стала более гибкой по отношению к каждому ребёнку.

Достижением предыдущих лет стало выдвижение требования развивающего обучения. В дидактике 80-х гг. осуществление принципов индивидуализации и дифференциации обучения стали рассматривать не просто как приспособление учебного материала к особенностям учеников, но и как способ развития детей в процессе обучения. Так, индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении младших школьников были сориентированы на всестороннее развитие личности и стали принципами, с учётом которых разрабатывались новые программы и учебники, дидактические материалы для обучения в начальной школе.

В дидактике вопросы теории и практики осуществления индивидуального и дифференцированного подходов к ученикам рассматривались в работах В. И. Лозовой, Ю. И. Мальованого, В. А. Онищука, В. И. Паламарчука, В. Е. Римаренко, А. С. Савченко. Методисты лаборатории начального обучения НИИ педагогики Украины (М. В. Богданович, Л. П. Кочина, Н. М. Бибик и др.) продолжали исследования возможностей построения обучения по этим принципам. Но, несмотря на то, что в учебниках для педагогических вузов и училищ декларирова-

лись принципы индивидуализации и дифференциации обучения, а дидактические материалы, учебники для начальной школы создавались с ориентацией на их воплощение – для большинства учителей эта область оставалась неизведанной. Необходима была дальнейшая разработка, как самих принципов, так и системы по их внедрению в начальное обучение.

Построение концепции индивидуализации и дифференциации обучения в 80-е годы основывалось не только на принципе развивающего обучения, но и на принципе оптимизации обучения. Последний предполагал не простое выполнение в учебном процессе требований по развитию учеников, а обеспечение условий по достижению каждым учеником на определённом этапе обучения максимальных результатов в учении, соответствующих его возможностям [1, с. 244]. На Украине, благодаря рекомендациям Всесоюзного съезда учителей (1978 г.) по изучению, обобщению и распространению передового опыта оптимизации учебно-воспитательного процесса, отделами народного образования и институтами усовершенствования учителей велась целенаправленная работа по внедрению этого опыта в школах Харьковской, Днепропетровской, Крымской, Одесской, Черниговской, Запорожской, Черкасской, Киевской областей [2; 8-9]. Широкое распространение в школьной практике теории и методики оптимизации процесса обучения в 80-е годы подняло индивидуализацию и дифференциацию на новый теоретический уровень.

Украинская дидактика обогатилась новым требованием принципа индивидуального и дифференцированного подхода к ученикам – создание *оптимальных* условий для успешного обучения каждого учащегося в классе (Онищук В. А., Паламарчук В. И. [3, с. 52]). Индивидуализация и дифференциация обучения, оптимальные для учеников, развивающие их в процессе обучения, в итоге должны были обеспечить каждому младшему школьнику полноценное начальное образование и индивидуальное развитие в соответствии с его способностями, склонностями и интересами.

Стремление оптимизировать начальное обучение привело к изменениям его структуры. С середины 80-х и в 90-е годы параллельно существовали начальные классы двух типов: в одних проводилась работа по трёхлетнему учебному плану, в других – по четырёхлетнему, по разным программам и учебникам. Это вносило определённую дифференциацию в получение начального образования младшими школьниками. У шестилетних детей появилась возможность перейти в разряд школьников и осваивать материал четырёхлетней начальной школы или же через год начать учиться по трёхлетней программе.

Изменения возрастного состава первоклассников обусловили появление новых аспектов, требующих разработки: индивидуализации и дифференциации обучения в нулевых классах (в I-х классах четырёхлетней начальной школы), в классах смешанного возрастного состава (куда были приняты и шестилетки, и семилетки). К сожалению, почти до конца 90-х гг. не было научно обоснованных стратегий осуществления индивидуального и дифференцированного подходов к разновозрастным первоклассникам – учителям приходилось реализовывать их в силу своих способностей и тех общих рекомендаций, которые давались в методических и дидактических пособиях для четырёхлетней и трёхлетней начальной школы. В конце 90-х гг. в дидактике и психологии были сделаны обобщения и намечены стратегии индивидуализации и дифференциации обучения семилеток и шестилеток, выдвинуты требования специальной подготовки учителей к их осуществлению (А. Я. Савченко, А. В. Проскура).

В 80-90-е гг. XX в., с учётом новых идей и достижений науки исследовались различные аспекты проблемы индивидуализации и дифференциации обучения: принципы индивидуализации и дифференциации обучения, содержания образования (Володько В. Н., Онищук В. А., Римаренко В. Е., Савченко А. Я., Сикорский П. И. и др.); уровни, формы, виды индивидуализации и дифференциации обучения (Бугаев А. И., Бурда М. И., Гильбух Ю. З., Дейкун Д. И., Кондратенко Л. А., Коробко С. Л., Мацько М. Д., Онищук В. А. и др.); способы осуществления индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся на разных этапах учебного процесса и их дидактическое обеспечение (Богданович М. В., Братанич О. Г., Бутивщенко Л. Н., Коваль Л. В., Логачевская С. А., Онышкив З. М., Савченко А. Я. и др.); способы организации фронтальной, групповой и индивидуальной работы учащихся (Выхрущ В. А., Задоя Е. С., Канищенко А. П., Мальованый Ю. И., Римаренко В. Е.); проблемное обучение (Алексюк А. Н., Бондарь С. Ф.); познавательная активность и самостоятельность учащихся (Бондарь В. И., Канищенко А. П., Лозовая В. И., Савченко А. Я. и др.); средства программированного обучения, новых информационных технологий (Верлань А. Ф., Жалдак М. И., Левшин М. М. и др.) и др.

Проблема индивидуализации и дифференциации начального обучения, её общетеоретические и частные (предметные) аспекты разрабатывались в ведущих дидактических школах Украины: киевской (под руководством академика А. Я. Савченко), харьковской (под руководством профессоров В. И. Лозовой, В. И. Евдокимова). Государственные педагогические университеты и институты Киева, Кировограда, Кривого Рога, Одессы, Харькова и других городов стали центрами исследования проблемы, накопления и распространения опыта индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников. Многие начальные школы по всей Украине были охвачены экспериментальными исследованиями, проводимыми Отделом психодиагностики Института психологии АПН Украины по внедрению системы индивидуализации и дифференциации в обучение младших школьников. Активизировались, особенно в 90-е годы, диссертационные исследования по проблеме начального обучения: большинство из них носило частнодидактический характер и посвящалось дифференциации и индивидуализации заданий по основным предметам начальной школы.

Во всех областях Украины, во многих районах и городах учителя и методисты школ избрали тему «Индивидуализация и дифференциация обучения» для своих творческих поисков. Широко стал известен опыт внутриклассной дифференциации обучения младших школьников С. А. Логачевской; внутрипредметной дифференциации обучения по степени сложности и индивидуализации контроля знаний Н. П. Гузика; дифференциации по уровню обученности Н. Н. Палтышева. Обмен практическим опытом между учителями и преподавателями положительно влиял на развитие проблемы индивидуализации и дифференциации обучения на всех уровнях системы образования. Так находки учителей по организации внутриклассной дифференциации обучения в старших классах творчески интерпретировались для работы с младшими школьниками и наоборот.

Принципы индивидуального и дифференцированного подходов в обучении в 80-е гг. разрабатывались в новом течении педагогической мысли – педагогике сотрудничества. Благодаря ему, развитие проблемы было сориентировано на поиск особой системы взаимоотношений участников учебного процесса – учителя и ученика. В дидактике была установлена зависимость результатов осуществления индивидуального и дифференцированного подхода в обучении не только от индивидуальных особенностей ученика, но и от индивидуальных качеств учителя (В. Н. Во-

лодько, Г. Ф. Кумарина, В. А. Онищук, В. Е. Римаренко). Особое значение это имело для дальнейшей разработки проблемы индивидуализации и дифференциации обучения на микроуровне – ведь именно на этом уровне педагогической системы происходит наиболее плотное взаимодействие сторон обучения, а индивидуальные качества учителя во многом определяют особенности развития каждого отдельного ученика.

В 90-е годы дидактика пришла к выводу, что не учебный материал, а ученик должен стать системообразующим звеном в построении процесса обучения. Ученик должен занять активную позицию в своём учении и получении образования, а роль учителя – организовывать учебную деятельность так, чтобы ученики «были активными участниками, а не пассивными наблюдателями, выступали в разных формах взаимодействия с педагогом и другими субъектами учения» [7, с. 86]. Условием выполнения требований гуманизации и творчества в учебном процессе стало утверждение необходимости обучать ученика осознанно учиться, вырабатывать у него умения организовывать самого себя. Эти навыки впоследствии должны приводить ученика к самостоятельному выбору и даже созданию оптимальных для него форм и способов учения. А при таких условиях не только учитель становится организатором индивидуализации и дифференциации процесса обучения своих учеников, но и ученики активно участвуют в нём.

В конце 80-х гг. XX века в лаборатории школьной психодиагностики Института психологии АПН Украины началась разработка психолого-педагогической системы дифференциации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, которая впоследствии охватила более 400 школ Украины [6, с. 168]. Система предполагала создание на базе одной крупной или нескольких мелких школ трёх типов классов, обучение в которых различно и строится в соответствии с типологическими особенностями учебных возможностей учеников: классы возрастной нормы, классы ускоренного обучения, классы выравнивания (повышенного индивидуального внимания). Такая поклассовая дифференциация детей начальной школы (или нескольких школ) предполагала осуществление дальнейшей внутренней индивидуализации и дифференциации их обучения, возможность перехода ученика из класса одного типа в другой, если его особенности не соответствуют (или стали не соответствовать) типу класса, в который он был зачислен в начале обучения.

В 1989 году, благодаря психолого-педагогическим исследованиям Ю. З. Гильбуха, Л. А. Кондратенко, С. Л. Коробко, начались эксперименты по введению этой системы индивидуализации и дифференциации обучения в начальных школах Украины. Министерством образования были разработаны вариативные программы обучения учеников в дифференцированных классах. Но недостаточная подготовка учителей и руководителей школ к осуществлению этой системы не позволила реализовать на практике все её идеи в полной мере. В связи с этими недостатками в 90-е годы в помощь руководителям школ и учителям начальных классов были изданы методические рекомендации по осуществлению дифференцированного обучения, примерные планы работы методических объединений школ по подготовке учителей к осуществлению дифференциации обучения младших школьников (П. И. Дробьязко, Р. С. Тягур); методические рекомендации по планированию учебного материала в классах ускоренного развития (С. Л. Коробко) и др. Вопросы теории и практики осуществления индивидуального и дифференцированного подходов к младшим школьникам были включены в программы курсов обучения студентов – будущих учителей начальных школ (В. И. Бондарь, Б. Г. Друзь, Г. М. Литвиненко и

др.).

В стратегии образования прослеживалась всё большая направленность на личность ученика. Учебные планы для начальных школ стали разрабатываться на основе нового подхода, учитывающего не только государственные, общественные интересы, но и возможные потребности личности. Индивидуализации и дифференциации обучения способствовало введение в учебные планы вариативного (школьного) компонента, что расширило возможности воплощения этих принципов на всех уровнях системы начального обучения:

1. На макроуровне – определение ученика в школу, соответствующую его особенностям, потребностям (школы разных типов, разных специализаций, разных уклонов, отличающиеся своими учебным планам).
2. На мезоуровне – зачисление ученика в класс с подходящим вариантом учебного плана или в специально созданные смежные классы для прохождения отдельных предметов, курсов по выбору.
3. На микроуровне – определение ученика класса в одну из групп, в которой изучение предмета происходит на уровне его возможностей, подготовленности, с выделением необходимого для этого учебного времени; плановые индивидуальные занятия с отдельными учениками класса.

В итоге, за 80-90-е гг. в развитии проблемы индивидуализации и дифференциации обучения в начальной школе произошли сильные изменения. Расширилась область применения принципов индивидуального и дифференцированного подходов. Теперь они стали направляться не только на организацию оптимального усвоения каждым младшим школьником учебного материала, но и на личность ученика, его интересы и потребности в характере получения образования и индивидуального развития

В схеме мы отобразили основные направления индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников в 80-90-е гг. По ней видно, что принципы индивидуального и дифференцированного подходов в системе начального обучения получили воплощение не только на уровне класса, но и на уровне школ и между школами. Становление проблемы индивидуализации и дифференциации обучения в эти годы привело к тому, что практике начальных школ стали присущи не только формы внутриклассной, но и различные формы внешней индивидуализации и дифференциации обучения.



На протяжении 80-х гг. принципы индивидуализации и дифференциации вбирали в себя положения развивающего обучения, оптимизации, педагогики сотрудничества. В 90-е гг. они, как принципы, непосредственно направленные на личность каждого ученика, стали частью концепции личностно-ориентированного обучения. Это явилось новым этапом развития проблемы индивидуализации и дифференциации обучения – теоретической разработки принципов индивидуального и дифференцированного подходов и поиска способов их воплощения в практике начального обучения на основе положений личностно-ориентированного обучения.

Резюме

В статье рассматриваются основные тенденции развития проблемы индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников на Украине в 80-90-е гг. XX века.

Резюме

У статті розглядаються основні тенденції розвитку проблеми індивідуалізації та диференціації навчання молодших школярів в Україні у 80-90-ті рр. XX століття.

Summary

In the article the spirit of the problem of individualization and differentiation at Ukrainian primary school in 80-90th years XX centuries are considered.

Литература

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах). – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Рад. школа, 1983. – 287 с.
3. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / НИИ педагогики УССР /Под ред. В. А. Онищука. – К.: Рад. школа, 1987. – 350 с.
4. Концепція загальної освіти (12-річна школа) // Початкова школа. – 2002. – №3. – С. 1-6.
5. Психологическая наука и педагогическая практика. НИИ психологии УССР. – К.: Рад. школа, 1983. – 236 с.
6. Психолого-педагогические основы дифференциации обучения в начальном звене общеоб-

разовательной школы / Ю. З. Гильбух и др. – К.: НИИ психологии, 1991. – 88 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

Подано до редакції 17.04.2004

УДК 378

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОДУЛЬНОГО КУРСУ „ПЕДАГОГІЧНІ КОМУНІКАЦІЇ”

Волкова Наталія Павлівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Дніпропетровський національний університет

Постановка проблеми. Відповідно до прийнятої в Болоньї декларації про двоциклічну систему, яку 19 червня 1999 року підписали міністри вищої освіти 29 Європейських країн, у Європейському ландшафті вищої освіти мають відбуватися всебічні зміни. Якість вищої освіти безумовно є основою створення Зони Європейської вищої освіти. Як зазначається в інтерв’ю із заступником державного секретаря Міністерства освіти та науки Михайлом Степком про урядові ініціативи щодо модернізації та „європеїзації” вищої школи: „Міністерство освіти і науки прагне зробити акцент на самостійній роботі студента під керівництвом викладача. . . Адже кращого методу навчання, ніж діалог учня та вчителя ніхто не придумав ще з часів Сократа” [6].

Переорієнтація процесу навчання у бік самостійності отримання знань та придбання умінь і навичок обумовлена тим, що нова парадигма освіти (Закон України “Про вищу освіту”) *відносить самостійну навчальну роботу до однієї з основних форм організації навчального процесу*.

У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні сторони проблеми самостійної навчальної роботи, у яких: наголошується на ролі викладача в організації самостійної навчальної діяльності студентів (Л. Я. Зоріна, Л. В. Кондрашова, М. М. Скаткін, В. О. Сластьонін, Л. Ф. Спірін та ін.); самостійна робота розглядається як: один з ефективних методів підвищення пізнавальної активності (А. М. Алексюк, Б. П. Єсипов, В. А. Козаков, О. Г. Мороз, П. І. Підкасистий та ін.); метод навчання (Ю. К. Бабанський, М. І. Дяченко, Л. А. Кандибович, І. Я. Лернер та ін.); один з напрямів індивідуалізації пізнавальної діяльності студентів (В. П. Беспалько, А. М. Матюшкін, Н. Ф. Тализіна, та ін.). Значна увага приділяється управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів (В. І. Бондар, Т. В. Габай, Є. І. Машбиць та ін.); підкреслюється важливість навчання студентів умінням і навичкам самоосвітньої діяльності (О. О. Абдулліна, А. К. Громцева, В. О. Якунін та ін.); розглядаються питання розвитку самостійної пізнавальної діяльності (Н. А. Половнікова, Т. І. Шамова, Є. М. Шиянов, Г. І. Щукіна та ін.).

Дослідження В. П. Беспалька, М. В. Кларіна, Є. С. Полата, Г. К. Селевко та ін. показують, що в умовах інформаційного суспільства впровадження новітніх досягнень, акцентованих на самостійність у навчанні, неможливе без використання нових інформаційних технологій. Але разом з тим аналіз наукових праць показав, що теоретичні і методичні аспекти використання нових інформаційних (комп’ютерних) технологій для реалізації конкретних завдань організації самостійної роботи є недостатньо розробленими, що не дозволяє широко

використовувати їх у професійній підготовці майбутнього вчителя. Зокрема, поза увагою дослідників залишилась проблема використання особистісно-орієнтованих технологій для підготовки студентів до педагогічної комунікації, формування комунікативних умінь під час організації самостійної навчальної роботи студентів - основи їх подальшого професійного зростання в системі безперервного навчання.

Таким чином, соціальна значущість і недостатня теоретична розробленість проблеми зумовили вибір теми даної **статті, мета якої**: розкрити особливості самостійної роботи студентів з формування комунікативних умінь під час вивчення модульного курсу „Педагогічні комунікації".

Згідно з метою було поставлено завдання: обґрунтувати психолого-педагогічні умови підготовки студентів до педагогічної комунікації у процесі самостійної роботи; розкрити зміст завдань, пропонованих студентам для самостійної роботи під час вивчення курсу „Педагогічні комунікації", сутність одного з розроблених варіантів інструктивних матеріалів (алгоритму дій) для виконання самостійних завдань.

Ефективною формою підготовки майбутніх учителів до педагогічної комунікації є самостійна робота, спрямована не тільки на оволодіння ґрунтовної професійної комунікативної підготовки, а й на формування вмінь самостійно здобувати знання [7; 10]. Отже, на наш погляд, можна стверджувати, що на сьогодні наступив якісно новий етап розвитку проблеми самостійної роботи студентів у якому "... ми повинні переорієнтувати навчальний процес на формування в учнів, студентів бажання і уміння самостійно оволодівати знаннями з різних джерел інформації" [4]. До речі, відомо, що у вищих закладах освіти більшості західних країн, саме самостійна робота студентів є основою навчання. За даними ЮНЕСКО, частка самостійної роботи студентів у США перевищує 65% [3; 11].

Самостійна робота зумовлює перехід студентів від позицій об'єкта керування до позиції суб'єкта керування самостійною діяльністю, де „особистість - суб'єкт свого власного розвитку, яка постійно знаходиться у пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, у якому можуть найповніше виявлятися і розвиватися потенції конкретного індивіда" [1, с. 5].

Об'єктивно, той самий результат навчальної комунікативної діяльності навіть за високої кінцевої продуктивності може бути досягнутий за рахунок різної комунікативної активності студентів. В одному випадку цей результат забезпечується в основному відтворюючою, виконавською діяльністю. В іншому - створюються умови, за яких студенти не просто запам'ятовують і відтворюють готові знання і способи дії, а й самостійно здобувають їх, перебудовуючи раніше отримані, здійснюють широкий перенос засвоєного на виконання нових комунікативних завдань, тобто виконують, в основному, не відтворюючу, а перетворюючу діяльність.

Набуття комунікативного досвіду є процесом поступової передачі виконання окремих елементів комунікативної діяльності самому студенту для її самостійного здійснення. Студент, самостійно здійснюючи „входження" у нові форми комунікативної діяльності, опановує кожним з її компонентів, переходами від одного компонента до іншого. Отже, у ході самостійної діяльності відбувається формування в студентів комунікативних умінь і навичок під час відпрацювання ними кожного навчального компонента. А. К. Маркова підкреслює значущість уміння самостійно виконувати усі ланки навчальної діяльності і самостійно переходити від постановки навчального завдання до адекватної навчальної дії, від навчальної дії до відповідного їй самоконтролю і самооцінки [9, с. 22].

Приєднуючись до цієї думки, ми вважаємо, що такий підхід забезпечить готовність і здатність студента найбільш раціонально організовувати самостійну роботу.

Ми розуміємо, що ефективна підготовка студентів до педагогічної комунікації під час виконання самостійної роботи неможлива без збудження у студентів *потреби* до даного виду діяльності, яку розглядають: 1) як ознаку об'єкта зовнішнього середовища, необхідного для нормальної життєдіяльності (потреба – об'єкт); 2) як стан психіки, що відбиває недостатність чого-небудь (потреба - стан); 3) як ознаку фундаментальних властивостей особистості, що визначають її ставлення до навколишнього світу (потреба – властивість) [8, с. 121-123].

З потребою тісно пов'язана *мета* - функція потреб студента, оскільки будь-яка діяльність є реалізацією деякої мети. Приступаючи до самостійної діяльності, студент ставить перед собою конкретну мету, виходячи з потреб. Тому мета і визначається як усвідомлена потреба, ознаменування бажаного результату, на досягнення якого і спрямована активність особистості. Цей момент особливо важливий у формуванні комунікативних умінь майбутніх педагогів, а зважаючи на те, що саме поняття мети є необхідним структурним елементом будь-якої діяльності, усвідомлена мета завжди визначає спосіб і характер ді-яльності студента, а значить можна говорити про *зв'язок мети і активності у діяльності.* Мета є об'єктом, на який спрямована активність, але й активність є умовою реалізації мети. Тому без активності неможливі як визначення мети, так і діяльність щодо її досягнення. У той же час без мети неможлива активність, оскільки постановка мети вже передбачає активність. „Мета змушує людину думати" [5, с. 14].

Наявність потреби є необхідною умовою формування мотиву, який є усвідомленим предметом діяльності, що надає можливість задовольнити потребу. Мотив, потреба, інтерес - спрямовуючі рушійні сили, які сприяють виникненню ініціативи, прояву істотних моментів самостійної діяльності.

У процесі самостійної роботи студенти мають *опанувати перш за все способи відтворення понять педагогічної комунікації, образів, цінностей, норм і через ці способи засвоїти зміст теоретичних знань.* Отже, потреба в комунікативній діяльності спонукає студентів до засвоєння теоретичних знань, мотиви - до засвоєння способів самостійного їх відтворення за допомогою навчальних дій, спрямованих на розв'язання комунікативних завдань.

Ми розуміємо, що стійке прагнення до поповнення знань і опанування новими способами комунікативної діяльності можливе лише за умови, якщо студент уже володіє певним багажем знань і має уміння самостійно здобувати їх.

Наш досвід запровадження модульного навчання при вивченні курсу „Педагогічні комунікації" особливо на перших етапах його організації вимагав достатньо переконливого мотивування для самостійного дослідницько-творчого навчання. В умовах, коли сутністю організації навчального процесу є в основному самостійна творча діяльність, для наших студентів, звичних до лекційно-семінарського типу навчання, мотиваційна основа стала актуальною проблемою. Мотиваційний компонент розглядався нами як процес, в результаті якого визначається діяльність, що має для індивіда особистісне значення, створює усталеність інтересу до неї і перетворює задані із зовні цілі у внутрішні потреби особистості. Впровадження мотиваційного компонента забезпечується за допомогою: усвідомлення студентами значення здобутих знань, норм і цінностей в ході реалізації навчальних модулів для майбутньої діяльності; стимулювання прагнення до виконання ускладнених завдань; вільний вибір рівня завдань модуля;

вільний вибір темпу і кількості спроб при виконанні завдань модулів та можливість використання комп'ютера як засобу навчання; поступове залучення студентів до визначеного кола професійних інтересів [2, с. 45].

Самостійна форма навчання педагогічній комунікації бачиться нами як робота студентів над розвитком комунікативних умінь під час виконання різнорівневих завдань, робота з друкованими джерелами та електронними засобами інформації, діяльність із самовдосконалення комунікативної особистості. Вона носить діяльнісний характер і тому в її структурі можна виділити компоненти, які характерні для діяльності: *мотиваційні ланцюги, постановка конкретного завдання, добір способів виконання, виконавський елемент, контроль*. Таким чином, умовами забезпечення успішного виконання студентами самостійної роботи можуть бути: вмотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє); чітка постановка пізнавальних завдань; алгоритм, метод виконання роботи, знання студентом способів її виконання; чітке визначення викладачем обсягу роботи, форм звітності, термінів її подання, видів консультаційної допомоги, видів і форм контролю (контрольні роботи, тести, семінар тощо), критеріїв оцінювання. Виходячи з цього, самостійна робота передбачала завдання: робота за інструкцією (закріплення дій відбувається за рахунок багаторазового їх повторення); серія самостійних завдань за модулями курсу; завдання на самостійне виділення системи орієнтирів у кожному конкретному випадку (орієнтири представлені в узагальненому вигляді, мають повний склад і виділені об'єктом самостійно); завдання на формування комунікативних дій, незалежних від конкретного змісту предмета.

Завдання для самостійної роботи з вивчення модульного курсу „Педагогічні комунікації" були спрямовані на формування *комунікативно-мовленнєвих* (використовувати у мовленні словникове багатство української мови, дотримуючись норм вимови і наголошування слів; добирати оптимальні мовні й мовленнєві засоби із загальнонаціонального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання; використовувати особливості усного мовлення з метою передавання інформації дітям, впливу на їх поведінку й діяльність; реалізовувати монолог та діалог у різних формах усного мовлення; моделювати зовнішнє мовлення (обдумування, планування, регулювання діяльності) засобами внутрішнього діалогу; обирати найдоцільніші мовленнєві моделі взаємодії „учитель-учень" у педагогічній комунікації та ін.) *інформаційно-інструментальних* (моделювати процес педагогічної комунікації у практичній діяльності; правильно обирати засоби подання інформації; подавати навчальну інформацію у максимально різноманітних формах; стимулювати активність учнів до контакту один з одним і вчителем; володіти й управляти увагою інформаційного партнера та ін.), *невербальних* (презентувати культуру зовнішнього вигляду (постава, хода, естетика одягу, зачіски, гриму, аксесуарів); використовувати жести адекватно ситуації спілкування; виражати себе, настрій, відтінки відносин через засоби зовнішньої виразності; узгоджувати невербальну поведінку з ситуативним контекстом спілкування та ін.), *інформаційно-пошукових* (працювати з різними видами та носіями інформації; здійснювати швидко й кваліфіковано пошук необхідних даних з різних джерел (професійна, психолого-педагогічна література, періодика) інформації; включатися у колективний пошук інформації; працювати з інформаційними ресурсами комп'ютерних мереж; кваліфікованого пошуку необхідної інформації у комп'ютерних мережах; будувати діалог залежно від умов комунікації (з інформаційним партнером, колективом, комп'ютерною мережею та ін.); вести діалог згідно з етичними правилами комунікації з комп'ютерними мережами та ін.)

та інших груп комунікативних умінь. Студенти мають не просто володіти зазначеними комунікативними уміннями, але й вміти з багатьох способів діяльності вибрати найпридатніші для даної комунікативної ситуації.

Пропоновані завдання відповідали трьом рівням складності. Перший рівень – *репродуктивний*, тобто відтворення теоретичних знань, набутих під час лекційних, семінарських, тьюторських та лабораторно-практичних робіт. Завдання спрямовані на виявлення у студентів системи комунікативних знань (знання сутності педагогічної комунікації, її закономірностей, понять, означень тощо), формування професійних комунікативних умінь та навичок. Наприклад, підготуватись до мікровиступу за визначеною темою; підготуватись до мікровикладання (метод-розповідь) за певною темою; скласти програму комунікативної підготовки до першого уроку в школі; провести спостереження (і якщо потрібно дослідну бесіду) за дитиною молодшого шкільного віку для діагностики труднощів у спілкуванні з однолітками (дорослими); підібрати необхідні матеріали для розкриття особливостей спілкування вчителя з учнями, які не висвітлені у довідковому матеріалі, і оформити у вигляді статті до педагогічного журналу та ін.

Другий – *пошуково-творчий*, дозволяє використовувати набуті знання у практиці, нестандартних ситуаціях та професійній діяльності. Наприклад, розробити і провести міні-лекцію для підлітків з проблеми труднощів у спілкуванні, забезпечити засоби зворотного комунікативного зв'язку; розробити рекомендації майбутнім педагогам для кращого оволодіння педагогічною технікою, які бажано продемонструвати; провести спостереження з метою виявлення індивідуальних особливостей педагогічного спілкування вчителя середніх класів, проаналізувати логіку поведінки вчителя, виявити стиль спілкування і його відповідність віку дітей, розробити рекомендації, якими, на ваш погляд, міг би скористатись вчитель щодо покращення педагогічної комунікації.

Третій рівень – *дослідницько-творчий*, дає можливість творчої діяльності, аналітичного підходу до набутих знань, умінь та навичок. На цьому рівні інформація проходить ряд перетворень, набуваючи форму понять, між якими формуються логічні зв'язки, що зумовлює розумовий пошук відповідної поведінки або дії. Наведемо деякі приклади. 1. Кожному студенту пропонують завести зошит з переліком комунікативних якостей (фонетичні, усного та писемного мовлення, аудітивні, логічної побудови висловлення, групова взаємодія, ентузіазм/оптимізм, лідерство, прийняття на себе відповідальності та ін.), які він має розвинути в собі. Студенти повинні самостійно оцінити свою роботу, тренуючи навички вчителювання, контролю процесу власного самовдосконалення у педагогічній комунікації. Після певного періоду (кілька занять, тижнів) проводиться колективне обговорення результатів самооцінки, де й виявляється необ'єктивність деяких студентів. 2. Написати листа товаришу, вчителю, ректору тощо про свої побажання, мрії, прагнення. 3. Опишіть особливості індивідуального комунікативного стилю улюбленого Вами вчителя. Чи вплинули на Вас стосунки з учителями, (чи одним з них)? Підготуйте виступ, використовуючи риторичні прийоми. 4. Складіть розповідь про Вашу улюблену книгу. Уявіть, що перед Вами – Ваші учні-старшокласники. Зверніться до них з розповіддю про улюблену книгу. 5. Провести спостереження за роботою вчителів-предметників, класних керівників у ході педагогічної практики та проаналізувати засоби комунікативного впливу, які вони використовують.

Особливу зацікавленість виявили студенти під час виконання самостійних завдань, передбачених модулем „Комп'ютерні засоби педагогічної комунікації".

Для інтенсифікації процесу формування комунікативних умінь і навичок під час формуючого експерименту була розроблена локальна технологія самостійного пошуку педагогічної інформації, що включала систему вправ для відпрацювання кожної дії з яких складається конкретне уміння. Причому кожен компонент, який складав інформаційне-пошукове комунікативне уміння, студент мав змогу відпрацьовувати стільки, скільки йому було потрібно, самостійно визначаючи рівень уміння за допомогою контрольних показників, працюючи за програмою інформаційного пошуку. Ця локальна технологія була апробована на чотирьох факультетах Дніпропетровського національного університету.

Завдання на самостійну роботу мали вигляд: здійснити пошук сайта бібліотеки Вернадського, використовуючи можливості пошукових серверів міжнародної мережі Інтернет (ММІ); використовуючи ресурси сайта бібліотеки Вернадського здійснити пошук і добірку літератури з визначеної теми (педагогічне спілкування, особливості взаємодії в системі „викладач-студент", міжособистісні конфлікти у педагогічному колективі тощо); використовуючи ресурси сайта бібліотеки Вернадського, зокрема каталоги періодичної літератури, здійснити аналіз найбільш цікавих сучасних психолого-педагогічних проблем; виконати пошук найцікавіших статей з певної теми, текст статті представити в електронному вигляді, як файл додатка Microsoft Word, щоб з ним мав змогу ознайомитися викладач; за допомогою пошукових серверів здійснити пошук сайтів періодичних психолого-педагогічних видань (журнали, газети); за допомогою поштового серверу ua. fm. надіслати повідомлення колезі про отримані результати проведеного вами педагогічного дослідження; надіслати рецензію на самостійну роботу учня за допомогою програми Microsoft Outlook Express; за допомогою пошукових серверів Yandex (http://yandex. ru), Rambler (http://rambler. ru) здійснити пошук з певної теми; за допомогою програми Outlook Express (забезпечує роботу з групами новин (телеконференціями) вступити в діалог з віртуальними партнерами на тему „Сучасні технології навчання педагогічній комунікації" та ін.

Для кожного завдання були розроблені інструктивні матеріали (алгоритми дій). Наприклад: **Інструктивні матеріали для встановлення комунікативних зв'язків учителя з колегами, учнями за допомогою електронної пошти**. Електронна пошта дає змогу учителю встановлювати необмежені комунікативні зв'язки з учнями (студентами), колегами, відсилаючи й одержуючи повідомлення через мережу Інтернет з використанням поштових адрес (< ім'я >@<DNS-імені сервера електронної пошти>). Повідомлення може бути мультимедійним документом або звичайним текстом. Із повідомленням можна пересилати будь-які файли (вкладки). Приймають і передають повідомлення поштові сервери, на яких виділяються „поштові скриньки" (накопичують повідомлення, що надходять), ідентифіковані поштовими іменами користувачів. Учитель має змогу епізодично приєднуватися до сервера для отримання і відсилання повідомлень. Програма поштового серверу **ua. fm** дає змогу вчителю створювати, надсилати, одержувати та читати повідомлення і вкладки, виконувати дії, що спрощують процес роботи з поштою. Для того, щоб користуватися сервером **ua. fm**, перш за все потрібно зареєструватися, отримати ім'я та пароль. Зайти до своєї поштової скриньки можливо за умови: написання вашого ім'я у вікні „ваше имя", а у вікні „пароль" введення паролю. Після цього треба клацнути мишею по кнопці „войти", або натиснути на кнопку на клавіатурі „Enter". Головне вікно поштового серверу **ua. fm** наведено на рис. 1.

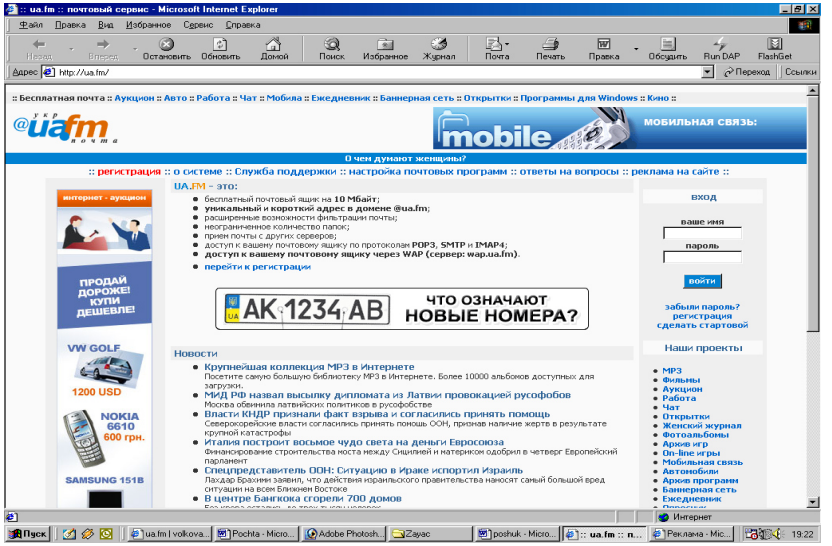


Рис. 1. Головне вікно поштового серверу ua. fm

Для *створення і надсилання повідомлень* необхідно натиснути на кнопку „Создать сообщение" головного вікна. Повідомлення створюють у вікні спеціального текстового редактора (рис. 2), де задають адресу (кнопка „Кому") та тему повідомлення. Після того, як ви заповнили поля адреси та теми, ви друкуєте текст листа. Коли лист написано, ви можете прикріпити до листа файл з доповнюючою інформацією, або зразу відправити лист, натискуючи мишею на кнопку „Отправить" 

. Після цього вікно перегрузиться і якщо все зроблено правильно, приєднання до мережі Інтернет було встановлено, ви побачите повідомлення, наприклад: „Ваше письмо для volkova_n@ua. fm (study) отправлено" (листа буде надіслано автоматично). Якщо вам потрібно приєднати до листа файл, ви повинні натиснути на кнопку „Обзор" навпроти вікна „Прикрепить файл" та вибрати потрібний вам файл. Натиснувши на кнопку 

, ви повинні побачити повідомлення „Ваше письмо для volkova_n@ua. fm (study) отправлено. "

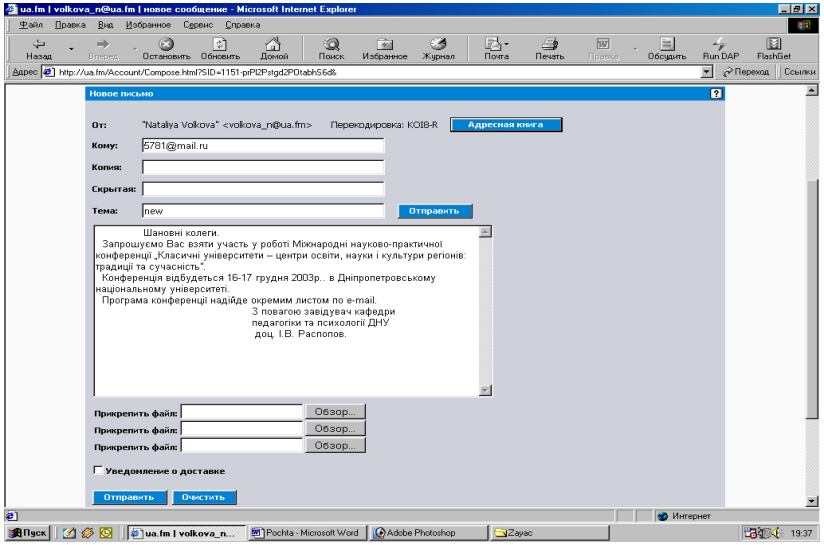
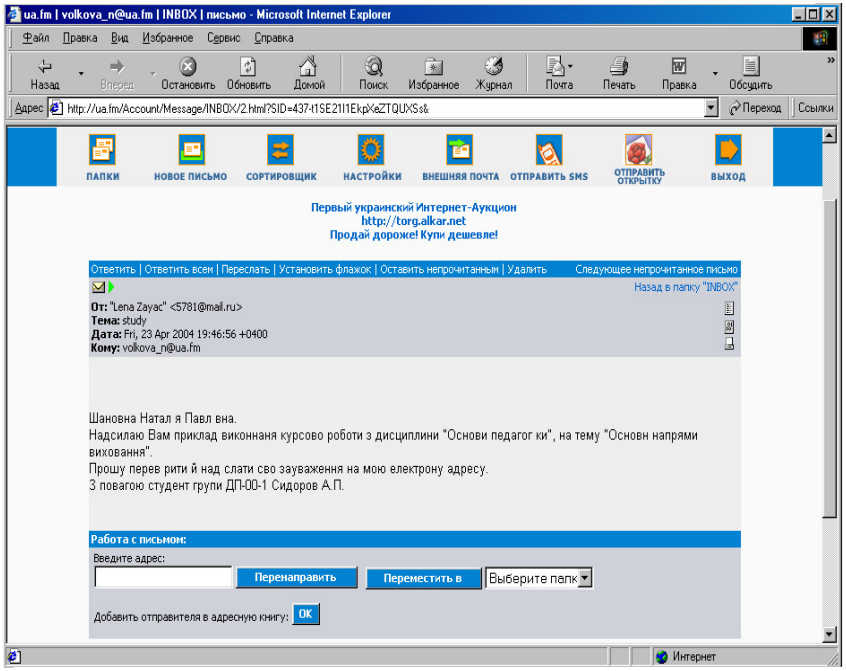


Рис. 2. Вікно для підготування повідомлень

Для отримання нових повідомлень, що надійшли на вашу адресу, і для відсилання відповідей на них необхідно натиснути кнопку „Доставить” головного



вікна програми **ua. fm**. Повідомлення буде вміщено в папці „INBOX”. Для того, що б переглянути отримані листи, необхідно зайти у папку ”INBOX”, натиснувши на її назві мишею. Побачивши вікно з переліком листів, що надійшли, виберіть певний лист, клацнувши мишею у полі, де позначене прізвище або ім’я відправника повідомлення (рис. 3).

Рис. 3. Приклад листа, яке надійшло до вашої поштової скриньки

Для відповіді на повідомлення необхідно клацнути мишею на кнопці „Ответить”, увести текст відповіді й активізувати кнопку „Ответить”. При цьому адресу буде сформовано автоматично. Даний сервер надає можливість переслати іншій людині отриманий вами лист, для цього потрібно клацнути мишею на кнопці „Переслать” або знижити за допомогою кнопки „Удалить”.

Після виконання завдань за інструкцією, студенти отримують більш складні завдання: надіслати віртуальним учнями індивідуальні навчальні завдання; отримавши варіанти виконаних учнями навчальних завдань, перевірити їх, надіслати учнями відповіді з аналізом допущених помилок, загальною оцінкою роботи; розробити тестові завдання з фаху та здійснити діалог з учнем за допомогою електронної пошти та ін.

Узагальнюючи результати виконаної роботи, ми вважаємо, що педагогічно

правильно організована і методично дозована самостійна робота студентів дозволяє значно інтенсифікувати процес формування інформаційно-пошукових комунікативних умінь. Це підтверджують не тільки результати формуючого експерименту, а і дані опитування студентів після вивчення модуля „Комп'ютерні засоби педагогічної комунікації" курсу „Педагогічні комунікації", де 96,82% респондентів вказали на переваги роботи з комп'ютерними засобами комунікації за рахунок: збільшення можливостей встановлення комунікативних зв'язків з колегами, учнями; скорочення часу на пошук нової, цікавої для учнів інформації, виконання технологічних операцій, довідково-інформаційне обслуговування й інформаційне забезпечення; розширення сфери послуг шляхом включення до роботи бібліотек нетрадиційних для них послуг інформаційного забезпечення і довідкового обслуговування, пов'язаних з підготовкою, веденням і оперативним представленням реферативної, гіпертекстової, повнотекстової і фактографічної інформації та ін.

Підбиваючи **підсумки,** зазначимо, що зміщення у навчальному процесі вищої школи акцентів на самостійну роботу студентів з формування різноманітних груп комунікативних умінь, сприяє ефективності підготовки майбутніх учителів до педагогічної комунікації.

Summary

The psychological and pedagogical conditions of the students' preparation for the pedagogical communication while the process of self-work are grounded; the content of the tasks offered to the students' for the self-work while the process of studying the course "Pedagogical communications" is described, the essence of one author's worked out material for the self-work implementation is suggested.

Резюме

Обоснованы психолого-педагогические условия подготовки студентов к педагогической коммуникации в процессе самостоятельной работы; раскрыто содержание заданий, предлагаемых студентам для самостоятельной работы в процессе изучения курса «Педагогические коммуникации», сущность одного из разработанных автором вариантов инструктивных материалов для выполнения самостоятельной работы.

Резюме

Обгрунтовано психолого-педагогічні умови підготовки студентів до педагогічної комунікації у процесі самостійної роботи; розкрито зміст завдань, пропонованих студентам для самостійної роботи під час вивчення курсу „Педагогічні комунікації", сутність одного з розроблених автором варіантів інструктивних матеріалів для виконання самостійних завдань.

Література

1. Ануфриев Е. А. Социальный статус и активность личности. – М.: МГУ, 1984. – 257 с.

2. Богданова І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя. – Одеса:Маяк, 1998. – 284 с.

3. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 223 с.

4. Кремень В. Г. Доповідь на ІІ Всеукраїнському з'їзді працівників освіти. – К., 2001. – 11 с.

5. Левин Р., Дранг Д., Эделсон Б. Практическое введение в технологию искусственного интеллекта и экспертных систем с иллюстрациями на Бейсике: Пер. с англ. – М.: Финансы и статистика, 1990. – 239 с.

6. Левський Т. Вища освіта стане доступнішою // Урядовий портал: Соціальна політика //http:// www. kmu. gov. ua/control/publich /article?art_id.

7. Ничкало Н. Г. Наукові дослідження з проблем педагогіки і психології вищої школи / Нова парадигма вищої освіти: М-ли Міжнар. науково-пр. конф. – Ч. 1: Вища освіта в Україні: реалії,

тенденції, перспективи розвитку. – К.,1996. – С. 19-23.
8. Организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе: Учеб. пособие. – Л., 1984. – 92 с.
9. Формирование учебной деятельности школьников /Под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, Е. К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
10. Яшанов С. М. Використання комп'ютерно-орієнтованих навчаючих систем в самостійній роботі студентів // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2000. – С. 233-237.
11. Naisbitt J, Aburdene P. Mega-trends 2000. – N. Y., 1990; P. 26-28.
Подано до редакції 06.04.2004

УДК 371. 3

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Воробйова Світлана Іванівна
Донбаський інститут технікі і менеджменту
Міжнародного науково-технічного університету

Постановка проблеми. Перед сучасною школою стоїть складна проблема: як сформувати особистість, здатну творчо засвоювати знання. Розв'язання її пов'язане із застосуванням таких методів навчання, які забезпечують учням набуття творчих умінь і навичок.

Особливості цих методів зумовлюються самою природою творчості, яку розуміють як діяльність людини, що створює нові матеріальні цінності, які мають суспільне значення; творчість пов'язана з відкриттям, винаходом, це один з елементів мислення, об'єктивно присутній у процесі пізнання; творчість передбачає поєднання логічного та інтуїтивного.

Проблема творчості та творчих здібностей вивчалася багатьма науковцями (Т. Андерсон, В. Андрєєв, В. Біблер, Дж. Гілфорд, В. Лозова, С. Сисоєва та ін.). Результатом їх багаторічних досліджень стали висновки, що творчість не є особливим даруванням для обраних, вона, навпаки, є властивістю, яка розподілена між усім людством більшою чи меншею мірою; а творче мислення починає працювати у будь-якої нормальної людини, коли саме життя, практика спонукає її на якісь труднощі, перепони, що виступають у вигляді більш чи менш складних задач.

Наукові дослідження сьогодення мають тенденцію до переходу від розроблення загальної теорії творчості до знаходження шляхів навчання творчій діяльності. Але в самій проблемі навчання творчості закладена внутрішня суперечність. Феномен творчості передбачає створення якісно нового, яке раніше не існувало. Отже, не можна навчити тому, що не створено, але можна навчити механізмам його творення, сформувати здібності до творчої діяльності.

У попередніх статтях ми зверталися до феномену творчості [1], але питання стосовно методів формування перетворювально-творчої діяльності учнів залишається ще невичерпаним.

Актуальність і недостатня розробленість проблеми зумовила визначити **мету статті** – на основі вивчення психолого-педагогічної літератури, передового педагогічного досвіду вчителів міста Краматорська, педагогічного експерименту розглянути функції, види, структуру методів формування в учнів досвіду перетворювально-творчої діяльності.

Звернемось до понять „перетворення” і „перетворювальна діяльність”.

„Перетворення” означає зміну, „перетворювати” – значить надавати нового вигляду, обертати на щось інше, переводити в інший стан, вносити корінні зміни. У філософсько-педагогічному розумінні перетворювальна діяльність охоплює всі форми людської діяльності, які ведуть до зміни існуючого, руйнування старого та створення нового. Якісно нове, на думку вчених, породжує така діяльність, як творчість – цілісний процес, за основу реалізації та самореалізації у якому береться ступінь усіх форм і способів життєдіяльності, сутність яких – творче перетворення. Будь-яка творча діяльність має перетворювальний характер, але не завжди, коли здійснюється перетворення, має місце творчість. Творчість визначається як вищий рівень перетворювальної діяльності (А. Галян, Р. Саркисян, І. Щербакова). Таким чином, поняття „перетворювальна діяльність” ширше за поняття „творча діяльність”. Мета навчання полягає у формуванні в учнів досвіду перетворювальної діяльності і у досягненні ними вищого її рівня – творчого застосування знань і умінь.

Діяльність учнів, у процесі здійснення якої вони навчаються творчості, ми будемо характеризувати як перетворювальну або перетворювально-творчу. Досвід перетворювальної діяльності накопичується повільно і поступово. Спочатку діяльність школярів має виконавчий характер і лише в деяких випадках творчий. Це пов’язане з тим, що у навчанні учні спочатку копіюють певний прийом, усвідомлюють його. Далі вони залучаються до навчального процесу, організованого з урахуванням процесуальних рис творчої діяльності, таких як: самостійне перенесення знань і умінь у нову ситуацію; бачення нових проблем у стандартних умовах; бачення нової функції знайомого об’єкта; уміння бачити альтернативу рішенню; вміння комбінувати, виявляти оригінальний спосіб розв’язання поряд з відомими іншими [2, с. 48, 51-52].

Формуванню такого досвіду сприяє застосування відповідних методів навчання.

Метод навчання – це упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя та учнів, спрямованої на розв’язання навчально-виховних завдань.

Методи формування досвіду творчої діяльності – це способи організації взаємопов’язаної діяльності вчителя та учнів, яка визначається особливостями перетворювальної діяльності та передбачає зміну, перебудову, створення нового об’єкта.

Як відомо, кожний метод навчання має спонукальну, пізнавальну, організаційну, розвиваючу та виховну функції, які активізуються залежно від цілей, яких досягають учні в процесі навчання.

Функції методів формування в учнів досвіду перетворювальної діяльності обумовлюються вимогами, які ставляться до творчої особистості.

Визначаючи основні види методів формування досвіду перетворювальної діяльності учнів, ми спиралися на діяльнісний підхід, розроблений у психологічній та педагогічній науках, згідно з яким досвід будь-якої діяльності формується завдяки залученню школярів у різноманітні види цієї діяльності.

Кожний метод навчання має зовнішню та внутрішню сторони. До зовнішньої сторони відносять різні способи його прояву в діяльності вчителя та учнів, їх можна безпосередньо спостерігати. Внутрішня сторона методу не підлягає зовнішньому спостереженню і визначається змістом навчання, рівнем та характером діяльності.

Діяльність учителя спрямована у цих методах на створення умов, які б забезпечували цю активність й позитивну мотивацію, розвиток пізнавального

інтересу, навчання прийомам навчальної роботи, готовність до пошуку.

Діяльність учня під час застосування методів навчання творчості спрямована на засвоєння перетворювально-творчих умінь і навичок.

Кожний метод формування досвіду перетворювальної діяльності визначається характером діяльності вчителя та учнів, рівнем активності та самостійності школярів.

Ми визначили такі методи навчання творчості: інструктивно-наочні, роз'яснювально-конструктивні, продуктивно-практичні.

Застосування інструктивно-наочних методів створює умови для осмислення учнями навчального матеріалу, який вивчається. Діяльність учителя має пояснювально-спонукальний характер. Він повідомляє нові знання, інструктує школярів щодо дій і операцій, які вони повинні виконувати (їхній характер, послідовність). Учні слідкують за логікою викладання, контролюють його послідовність, чіткість, доказовість, співвідносять новий матеріал із знаннями, які вони мають, із минулим досвідом, порівнюють, аналізують, виявляють своє ставлення до нього. Основна форма втілення цього методу – проблемний виклад навчального матеріалу (розповідь, пояснення, лекція).

Під час проблемного викладу вчитель створює проблемну ситуацію, демонструє етапи її розв'язання, знайомить школярів з історичною логікою пошуку, наводить докази, пояснює, аналізує фактичний матеріал, різні точки зору на проблему, дає зразки розв'язання проблемних завдань. Проблемний виклад складається із трьох частин – вступної, основної і кінцевої. У вступній частині визначаються тема, завдання, ставляться запитання, в основній – розкривається тема, розв'язуються завдання, кунцева – містить висновки, основні положення, які потребують особливої уваги. Учні спостерігають за діяльністю вчителя, беруть участь у прогнозуванні кроків у розв'язанні поставленого завдання, можуть повторювати основні формулювання, висновки.

Роз'яснювально-конструктивні методи реалізуються у діалогічних формах роботи вчителя та учнів. Основою осмислення і засвоєння навчального матеріалу виступає в них колективне розв'язання поставленого завдання. За допомогою запитань, які ставляться вчителем до учнів або учнями один до одного, активізується розумова діяльність дітей.

Під час проведення конструктивної бесіди учні відповідають на репродуктивні, частково-пошукові та проблемні запитання. Одне випливає з іншого, визначене завдання розв'язується, формулюються висновки.

Проблемна бесіда присвячується якійсь певній проблемі і будується з урахуванням кожного з етапів її розв'язання: спостереження за фактами та явищами; виявлення явищ, які підлягають дослідженню (постановка проблеми); висунення гіпотез; побудова плану дослідження; здійснення плану і формулювання розв'язку, пояснення; перевірка рішення, практичні висновки про можливе та необхідне застосування здобутих знань[2, с. 104].

Під час проведення проблемної бесіди вчитель може використати прийом коментування процесу становлення і розв'язку проблеми: здійснює всі етапи і процедури – аналізує ситуацію, формулює проблему, висловлює та обґрунтовує припущення щодо її рішення, учні залучаються лише до коментування цієї діяльності [3].

Застосовується також діалектичний аналіз інформації. Школярі під керівництвом учителя визначають інформаційно-пізнавальні суперечності, які в ній приховані, потім висловлюють припущення щодо узгодження цих суперечностей,

оперуючи існуючою інформацією та власними знаннями; далі припущення обґрунтовують, доводять гіпотези і приходять до розв'язку проблеми [3].

Близьким до проблемної бесіди є диспут. В основі диспуту, як і проблемної бесіди, лежить інформаційно-пізнавальна суперечність, але він відрізняється від бесіди яскраво вираженою емоційністю, полемічністю. Перед проведенням диспуту вчитель проводить підготовчу роботу, визначає предмет і мету майбутньої дискусії, складає орієнтовний план її проведення, створює психологічний дискусійний мікроклімат – перед учнями ставляться окремі запитання, які стосуються предмета майбутнього обговорення. Під час проведення диспуту підтримується інтерес та активність учнів: ставляться запитання, надається можливість висловлюватись опонентам. Наприкінці диспуту вчитель аналізує і підсумовує все сказане, допомагає школярам усвідомити розв'язану проблему.

Учні, готуючись до диспуту, мають визначитися у відповідях на окремі запитання, роблять висновки, висловлюють нові ідеї.

Основним у процесі формування у школярів досвіду перетворювальної діяльності є продуктивно-практичні методи, які реалізують у перетворювально-творчих завданнях і вправах, практикумах, практичних роботах, лабораторних дослідах тощо.

Протягом останнього часу зростає популярність досвіду впровадження „методу проектів", відомий як система навчання, за якої учні набувають знання в процесі планування і виконання практичних завдань-проектів, що постійно ускладнюються. Він виник у другій половині XIX ст. в середніх школах США; його основу становили теоретичні концепції прагматичної педагогіки, що проголосила „навчання дією" (Дьюі, Кільпатрик, Коллінгз).

Зрозуміло, що визначені методи не охоплюють всіх можливих способів навчання творчості. Так, в умовах існування різних типів середніх загальноосвітніх закладів вони можуть доповнюватися іншими. До процесу навчання обдарованих та здібних дітей включаються дослідницькі методи, конструкторські, орієнтовані на майбутню професію. Наприклад, як форми прояву продуктивно-практичного методу можна розглядати такі.

Банк ідей (або мозковий штурм) – об'єднані в групи учні, щоб розв'язати поставлену проблему, представляють якомога більше ідей в атмосфері свободи та змагання. Симулятивна (рольова) гра – завдання в ній будуються на основі ігрового сюжету і виконуються в формі ігрової дії (відтворення історичних подій, біографій відомих людей, постановка драматичних творів, життєвих ситуацій та ін.).

Мікровикладання – одні учні виступають в ролі викладачів, дають уроки або фрагменти уроків, інші аналізують, дають їм оцінку.

Отже, накопичення школярами досвіду перетворювально-творчої діяльності, яка передбачає поступове, послідовне оволодіння необхідними вміннями та навичками, розвиток інтелектуальних умінь, формування характерологічних рис творчої особистості, пов'язане із застосуванням спеціальних методів навчання, таких, як інструктивно-наочні, роз'яснювально-конструктивні, продуктивно-практичні. Ці методи мають різноманітні форми реалізації, які у методичних системах учителів різних типів шкіл можуть розвиватися, доповнюватися новими.

Розуміючи багатогранність і невичерпність даної проблеми, ми розраховуємо, що робота буде продовжуватися в пошуках раціонального застосування методів формування досвіду перетворювально-творчої діяльності учнів різних типів шкіл.

Summary

The article is devoted to functions, types, structure of methods of forming the

pupil’s experience of creative and re-creative activity.

Резюме

В статье рассматриваются функции, виды, структура методов формирования у учащихся опыта преобразовательно-творческой деятельности.

Резюме

У статті розглядаються функції, види, структура методів формування в учнів досвіду перетворювально-творчої діяльності.

Література

1.Воробйова С. І. Головні концепції проблеми творчості. /Сб.: Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов’янськ, 1998.

2.Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.

3.Момот Л. Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі. – К., 1084.

4.Сисоєва С. О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно-орієнтованого навчання // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1.

5.Слєпкань З. І. Формування творчої особистості учня в процесі навчання математики // Математика в школі. – 2003. – № 1.

Подано до редакції 16.02.2004

УДК 371. 10

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ СИТУАЦІЙ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ТЕХНІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Герасименко Лариса Віталіївна
кандидат педагогічних наук, доцент
Кременчуцький державний політехнічний університет

Постановка проблеми. Процеси гуманізації та гуманітаризації вищої освіти зумовлюють виняткову роль гуманітарних дисциплін, які покликані сформувати основу світогляду молодого спеціаліста, його систему цінностей та оцінок, озброїти системою знань, які допоможуть скласти цілісне уявлення про дійсність, професію та взаємини між людьми. Сьогодення вимагає творчих спеціалістів, які вміють грамотно і відповідально розв'язувати професіональні завдання, керуючись гуманістичними принципами; впевнені у власних силах, здатні реалізувати свій потенціал на шляху самоактуалізації. Цей життєво важливий процес вимагає від майбутнього фахівця адекватного самоусвідомлення, усвідомлення своєї соціальної ролі, значимості і цінності своєї особистості, свого інтелекту; знання традицій, цінностей своєї професіональної сфери.

Тому при підготовці інженерів особливий акцент потрібно робити на аналізі різноманітних професійних ситуацій, на здатності майбутніх фахівців формулювати відповідні цілі, прогнозувати наслідки своєї діяльності, забезпечувати презентацію результатів інженерного рішення тощо. Уданому контексті ефективним і актуальним є використання методу ситуаційного моделювання в процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів. Цей спосіб організації взаємодії викладачів і студентів дозволяє спроектувати різноманітні ситуації майбутньої професійної діяльності; дає можливість юнакам та дівчатам відчути себе в ролі фахівців, здатних до аналізу та прийняття оптимального рішення; забезпечує доступність навчального матеріалу та переконує студентів в його практичній значущості; сприяє формуванню навичок спільного обговорення проблеми, іноді – дискусії; розвиває аналітичне вміння, вміння приймати рішення та об’єктивно оцінювати умови, що склалися. Тому **дана стаття присвячена** проблемі пошуку новітніх освітніх

ситуацій, які б забезпечували реалізацію активності та пізнавального інтересу студентів.

Аналіз педагогічних досліджень дозволяє виділити декілька видів освітніх ситуацій [5, С. 189-192];

- ситуація-проблема – опис реальної проблемної ситуації, що має за мету підвести студентів до пошуку оптимального рішення або переконатися в його відсутності;
- ситуація-оцінка змальовує такий стан, вихід з якого вже знайдено; навчальна мета такої ситуації – сформувати вміння критичного аналізу прийнятого рішення, та вміння давати мотивовану оцінку ситуації та наслідків її розв'язання;
- ситуація-ілюстрація є змалюванням конкретних умов дії, пояснює причини її виникнення та описує процес прийняття рішення; навчальна мета – формування вміння цілісно оцінювати ситуацію, проводити ґрунтовний аналіз прийнятого рішення та аргументовано висловлювати власну думку;
- ситуація-упередження змальовує застосування раніше прийнятих рішень; навчальна мета – формування вміння аналізу ситуації на основі реалізації набутих теоретичних знань.

Оскільки метод аналізу конкретних ситуацій спрямований на розвиток загальнонавчальних розумових умінь, він є універсальним у застосуванні і може використовуватися як в курсах інженерних дисциплін, економічних, так і в гуманітарних.

Досвід роботи, набутий у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін Кременчуцького державного політехнічного університету переконує в ефективності застосування зазначеного методу. Запровадження в практику роботи таких форм моделювання, як:

- виконання творчих самостійних завдань на основі моделювання (аргументація стилю керівництва залежно від певних умов, аргументація застосування методів викладання з урахуванням певної ситуації; підбір та аргументація форм організації навчально-пізнавальної діяльності залежно від визначених умов діяльності; підготовка мікровикладання на заняттях із магістрами);
- моделювання слухань з актуальних проблем сьогодення, захищаючи позиції різних соціальних інститутів, педагогічних напрямків;
- ток-шоу з проблем сьогодення, які дозволяють інтегрувати знання з різних гуманітарних наук: політології, соціології, психології, логіки;
- аналіз крилатих висловів з позиції світогляду певного філософа, психолога, педагога;
- моделювання проблемної ситуації на матеріалі майбутньої професії та аргументація шляхів розв'язання;
- аналіз ситуації-ілюстрації, можливої в майбутній роботі, та ґрунтовна оцінка прийнятого рішення;
- моделювання ситуацій, що вимагають рольової взаємодії: керівник – підлеглий; викладач – студент; роботодавець – потенційний робітник та ін.

Усі ці форми забезпечують можливість наповнення практичним змістом теорію та сформувати гнучкі, усвідомлені, дієві знання, сприяють формуванню активності, самостійності студентів та їхнього пізнавального інтересу. Виняткового значення у даному контексті набуває організація ситуацій вибору.

Застосуванню принципу елективності в навчанні останнім часом приділяється значна увага. На думку вчених О. С. Гохберг, О. В. Євдокимова, Б. І. Коротяєва,

вибір сприяє розкриттю індивідуальності студента, свідомому включенню його в навчальну діяльність з метою реалізації своїх потреб, інтересів, цілей. У педагогічній теорії і практиці вибір розглядається як основний феномен розвитку особистості (К. Роджерс), засіб коригування долі та управління життям (Н. Є. Щуркова), саморозвитку особистості та виховання її творчості (М. Монтессорі), об'єднання людей, що навчаються, на основі виявлених інтересі (І. Іллєш, П. Фрейєр) та їх реалізації (К. М. Вентцель, Л. М. Толстой), одночасно це оптимізуючий засіб, який сприяє пробудженню і розвитку здібностей учнів (В. О. Сухомлинський), розвитку та вихованню творчої, гармонійно розвиненої особистості (Ш. О. Амонашвілі, І. П. Волков, В. Ф. Шаталов), принцип нових педагогічних технологій (О. С. Гохберг, О. В. Євдокимов).

Вивчення наукових праць фізіологів, психологів із даної проблеми дає можливість встановити, що це складноорганізований, цілеспрямований процес виділення об'єкта із запропонованої сукупності. Вибір притаманний будь-якій діяльності: суспільній, фізичній, трудовій, пізнавальній та ін. Процес вибору у навчально-пізнавальній діяльності студентів доцільно назвати ***дидактичним***, *що передбачає певні активні і вольові дії особистості, спрямовані на визначення переваг однієї з альтернатив у змісті навчального матеріалу, методах і формах організації навчально-пізнавальної діяльності та ін. з урахуванням своїх потреб, цілей, інтересів, можливостей, настанов та особистої значущості для передбачення наслідків прийнятого рішення*.

Спонукається дидактичний вибір мотиваційно-цільовою сферою особистості. Провідне місце серед потреб, що породжують вибір, займають пізнавальні потреби та потреби в самореалізації. Наявність потреб та відповідних умов їх реалізації сприяють визначенню установок, які, за думкою Д. М. Узнадзе, впливають на вибір особистості, спрямовуючи його тільки на те, що становить інтерес для суб'єкта. На основі установок формуються мотиви вибору. Аналіз результатів анкетування 150 студентів електромеханічного факультету Кременчуцького державного політехнічного університету дозволив виявити такі мотиви дидактичного вибору: здобути авторитет колективу, здійснюючи вибір складних завдань – 10,1%; досягти бажаного результату найменшими зусиллями – 14,8%; можливість набуття нових знань шляхом самостійного пошуку, індивідуального темпу роботи – 10,5%; прагнення досягти ідеального "Я" – 28,2%; бажання знайти новий спосіб діяльності – 11,6%; набути нових знань завдяки засвоєнню незнайомої інформації, необхідної для аналізу представлених альтернатив – 24,8%.

Врахування характеру мотивації, реальна оцінка суб'єктом своїх можливостей, чітке усвідомлення мети дозволяють визначити загальну тенденцію поведінки особистості під час вибору. Аналіз наукових праць Ю. М. Кулюткіна, Г. С. Сухобської, О. Г. Чораяна [3] дозволяють виділити 4 найбільш характерні стратегії поведінки студента:

- реалістична стратегія (вибір визначається реальною оцінкою об'єкта діяльності та власних можливостей, що приводить до високого ступеня імовірності досягнення успіху);
- стратегія ризику (поведінка зумовлюється орієнтацією суб'єкта на престиж і рівень домагань, а не на реальний об'єкт здобутку);
- обережна стратегія (поведінка визначається бажанням студента уникнути невдачі);
- стратегія інтуїтивного пошуку (вибір відбувається на основі об'єктивно малоінформативного факту).

Знання стратегій у навчально-пізнавальній діяльності виявляється надзвичайно важливим і дає змогу викладачам конструювати ситуації вибору для різного контингенту студентів.

Методика організації ситуацій вибору вимагає знання основних структурних компонентів даного процесу.

Підготовчо-мотиваційний етап, який передбачає формування позитивного ставлення студентів до процесу вибору, роз'яснення завдання та стимулювання у юнаків та дівчат потреби зробити його. Виділення даного етапу зумовлено частою відмовою студентів вибирати. Ця відмова проявляється або у формі бездії, або у формі формального вибору (зовні студент здійснює вибір, виконує певні дії, але, йдучи шляхом найменшого опору, не обмірковує підстав для нього, а приймає власне рішення, орієнтуючись на думку оточуючих, на стереотипи поведінки. Отже, зовні діючи, сама людина відмовляється від вибору, надаючи цю можливість комусь або чомусь). Щоб забезпечити ефективну реалізацію даного етапу, проводяться бесіди із студентами, в яких викладач наголошує на таких позитивних моментах вибору, як розвиток самостійності, реалізація власної свободи у визначенні основних навчальних завдань та навчального навантаження залежно від власних інтересів і можливостей, що є надзвичайно актуальним у контексті Болонського процесу (створення єдиного європейського освітнього простору). Акцентується увага і на тому, що вибір сприяє самореалізації особистості, бо здійснюючи його, можна максимально наблизитися до вдосконалення власного "Я".

Мотиваційно-орієнтовний - усвідомлення індивідом завдань, умов, вимог відповідно до суб'єктивних можливостей. Цей етап вимагає спеціальної підготовки юнаків та дівчат, тому що потребує справедливої оцінки, усвідомлення власних реальних можливостей. У зв'язку з цим на заняттях з основ психології і педагогіки нами використовувалися форми самооцінювання та взаємооцінювані студентами один одного, різноманітні форми само та взаємоперевірки з наступною аргументацією виставленої оцінки; саморецензії на реферати та контрольні роботи.

Процесуально-діяльнісний - безпосереднє розв'язання завдання конкретної моделі вибору. З метою формування вміння вибирати було розроблено алгоритм, який містив у собі поетапні дії суб'єкта під час вибору.

Алгоритм свідомого вибору

1. Усвідомити особисті мотиви вибору (бажання досягти успіху, уникнення невдачі, задоволення власного інтересу, бажання; прагнення набути міцних глибоких знань; бажання нетрадиційно працювати і тощо)
2. Проаналізувати позитивне і негативне для саморозвитку (орієнтуватися на майбутній результат)
3. Врахувати свої можливості і рівень знань
4. Зробити вибір однієї із запропонованих альтернатив.

Ці послідовні кроки допомагають студентам з'ясувати власні потреби, мотиви, бажання, інтереси, співвіднести їх з об'єктивними можливостями – що і дозволяє зробити свідомий вибір.

Аналітично-оцінний етап вимагає з'ясування рівня самореалізації, задоволення чи незадоволення своїми результатами, корекцію виконаної роботи та оцінку викладача. Оцінка своїх попередніх успіхів і невдач допомагає уникнути думки про упереджене ставлення викладача до студентів. Дидактичний вибір допомагає уникнути боротьби за право контролю, формує переконання молоді в тому, що викладач вірить у їх здатність самостійно мислити, а це розвиває впевненість у собі і сприяє взаєморозумінню між студентами та між студентами і

викладачами.

Коригувальний етап – визначення шляхів подолання виявлених недоліків процесу вибору. Знання, набуті в процесі розв'язання ситуацій вибору, усвідомлені, гнучкі і дієві, оскільки накопичені в результаті самостійного пошуку, який спонукався власним інтересом і бажанням.

Висновки. Отже, ситуаційне моделювання, використання елективних методів навчання дозволяє студентам реалізувати свої потреби, інтереси, здібності, а також формувати в собі риси незалежної творчої особистості, яка впевнена у власних знаннях, здатна правильно прийняти рішення і, таким чином, отримати можливість самореалізуватися.

Резюме

Статтю присвячено питанням дидактики вищої школи, пошуку шляхів вдосконалення, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічного вищого навчального закладу. Розкрито актуальність запровадження ситуаційного моделювання в практиці викладання у студентів інженерних спеціальностей та визначено сутність вибору у контексті створення освітніх ситуацій у навчальному процесі. Представлені рекомендації щодо організації основних етапів дидактичного вибору.

Резюме

Статья посвящена вопросам дидактики, поиску путей усовершенствования, активизации и гуманизации учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза. Раскрыта актуальность внедрения ситуативного моделирования в практике преподавания у студентов инженерных специальностей и определена суть понятия «выбор» в контексте создания учебных ситуаций. Представлены рекомендации по организации основных этапов дидактического выбора.

Summary

The article is devoted for didactic problems, the research of improvement ways, the activation and the humanisation in educational-cognitive activity of technical institution. The vital question of application of situational modelisation is disclosed in the teaching practice of technical proffessions students and defined the main point "choice" in context of making study situations. The references is defined of main stages of didactic choice.

Література

1. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів – К.: Вересень, 1996. – 129 с.

2. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий. – М.: Просвещение, 1980. – 120 с.

3. Кулюткин Ю. Н., Сухобська Г. С. Мотивационные механизмы решений // Теория задач и способов решений. – К., 1973. – С. 70-78

4. Леонтьев Д. А., Пилипко М. В. Выбор как деятельность: Личностные детерминанты и возможности формирования // Вопр. психологии. – 1995. – №1. – С. 97-110.

5. Психология и педагогика высшей школы / Под ред. А. Столяренко. – М., 2002.

Подано до редакції 06.05.2004

УДК 378

УРОВНИ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ПЕДАГОГА

Глузман Неля Анатольевна
кандидат педагогических наук
Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Современная педагогическая практика ищет новые

идеи, парадигмы, обеспечивающие дальнейшее развитие системы образования и, вместе с этим, производительных сил созидающего общества. Одной из таких парадигм модернизации системы образования на современном этапе жизни общества предстает идея творческого развития личности обучающих и обучающихся в педагогическом процессе. «Талант и творческая одаренность личности, – подчеркивает З. И. Слепкань, - становится сегодня условием интенсивного экономического развития государства и фактором национального престижа. Проблема творчества в наши дни стала настолько актуальной, что она по праву считается проблемой столетия» [5, с. 6]. Соответственно для успешной реализации данной идеи необходимы исследования, посвященные проблеме совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущего учителя и рассматриваемые в контексте формирования педагогического творчества как основы, определяющие профессиональную компетентность специалиста.

Важнейшей задачей школы, по мнению А. А. Леонтьева, является создание у учащихся установки на творчество, на свободный, но ответственный и обоснованный выбор или создание новых возможностей. Следовательно, творчество является наиболее существенной стороной деятельности педагога. Но может ли педагог, сам творчески не развитый, развить творческие способности у своих учеников? Очевидно, нет. Справедливо замечание Л. М. Денякиной о том, что «не каждый педагог может подняться до вершин новаторства или педагогического изобретения. Но к творчеству, к поиску оптимальных средств, форм, методов обучения и воспитания детей может приобщиться каждый» [4, с. 64].

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу (Ш. А. Амонашвили, Д. Б. Богоявленская, Р. Н. Бунеев, Л. С. Выготский, В. Г. Горчакова, А. А. Леонтьев, В. Моляко, С. А. Сысоева, Д. И. Фельдштейн, Б. Д. Эльконин и др.) помог выделить основные характеристики и определить понятия «творчество» и «педагогическое творчество» в частности, которые мы и **определим в данной статье.**

Наука определяет творчество как многомерное понятие, характеризующееся в целом степенью активности личности в области приложения. «Творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и созидает что-либо новое», - справедливо отмечает Л. С. Выготский [4].

С точки зрения философии, творчество можно рассматривать как состояние, как процесс и как результат. Другими словами, это способ существования личности.

Рассматривая сущностные аспекты творчества с позиций диалектического материализма, мы разделяет трактовку понятия творчества Л. С. Выготского и украинского психолога В. Моляко: «під творчістю розуміють процес створення чогось нового для даного суб’єкта. Тому зрозуміло, що творчість у тій чи іншій формі не є талантом “вибраних”, вона доступна кожному” [5, с. 7].

В процессе творчества не только отражаются предметы и явления объективного мира, но и познаются цели, условия и причины возникновения, существования этих предметов и явлений. Поэтому творчество современного учителя можно рассматривать как процесс сложных объективно-субъективных отношений между творцами и объектами творчества, как единство познания и преобразования. Это, в свою очередь, является познавательным компонентом мировоззрения, так необходимым для формирования качеств личности педагога.

Рассматривая педагогический аспект понятия творчества как средство созидания творческой личности учителя, мы считаем, что раскрытие творческого потен-

циала личности является главной задачей педагогической деятельности, которая определяется характером этой деятельности, интересами личности и индивидуальными особенностями. Педагогическое творчество есть процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных возможностей учителя в процессе создания педагогических ценностей, технологий, общения. Именно поэтому для должного культурного и профессионального роста учителя необходимо, чтобы шло постоянное накопление соответствующих примеров, образов, символов, представлений, которые можно почерпнуть из своего личного и коллективного творческого опыта. Без всего этого невозможен подлинный профессионализм в системе современного образования.

Исходя из основных идей личностно-ориентированного подхода, можно с уверенностью утверждать, что опыт совершенно необходим для личностного роста учителя. Мозаичный, эпизодический или целостный, он всегда становится обязательной составляющей профессиональной деятельности, требует обновления и обогащения продуктивными творческими инновациями.

Анализ опыта творческой педагогической деятельности позволил определить его (опыт) как профессионально-личностно-деятельностное образование, в котором объединены в неразрывное целое следующие составляющие (компоненты): теоретические знания о сущности опыта; нацеленность на его (опыт) формирование в продуктивной практической деятельности; наблюдение, оценивание и освоение инновационных технологий; исследовательский характер педагогической деятельности.

В качестве критерия, определяющего уровень творческой педагогической деятельности студентов выпускных курсов педагогических специальностей, учителей, различного стажа и квалификации, профессорско-преподавательский состав Евпаторийского педагогического факультета Крымского государственного гуманитарного института, был взят его компонентный состав, представленный в определении.

Таким образом, уровни сформированности опыта творческой педагогической деятельности образуют следующую иерархию:

Первый уровень (теоретический) - знание о сущности и компонентном составе опыта творческой педагогической деятельности, стремление его развить и расширить, овладеть им как составляющей профессиональной культуры.

Второй уровень (теоретико-практический). Педагог не только полностью владеет теорией опыта творческой педагогической деятельности, но и переходит к непосредственному формированию собственного опыта. Это происходит преимущественно на репродуктивном уровне, по образцу, известному в педагогической теории и практике. Такой процесс имеет сугубо индивидуальный характер. При этом в силу определенных барьеров, в основном психологических (неуверенность в собственных силах, скованность, излишняя самокритичность и др.), творческие элементы в опыте педагога выражены еще недостаточно. Этот уровень соответствует началу целенаправленного формирования собственного опыта творческой педагогической деятельности.

Третий уровень (творческо-репродуктивный) характеризуется стремлением выйти за рамки собственного педагогического опыта с помощью наблюдений, сравнения, анализа и оценки новых педагогических явлений в педагогической деятельности других учителей. Ведется целенаправленный отбор творческих решений из опыта коллег, при этом идёт активное, целенаправленное обобщение, определение значения наблюдаемых явлений, их эффективности, перспектив использования в собственной педагогической деятельности. Отдельные творческие элементы ис-

пользуются в собственной педагогической практике. Этот уровень можно рассматривать как уровень целенаправленного отбора и применения всего нового, творческого в собственной деятельности.

Четвёртый уровень (новаторский) - сформированности опыта творческой педагогической деятельности как профессионально-личностного образования. Его отличает стремление учителя не только апробировать, внедрять в свою деятельность творческие, инновационные, оригинальные решения, но и корректировать, расширять и углублять свой педагогический опыт за счёт его постоянного и целенаправленного обогащения новыми элементами - самыми эффективными, перспективными; у педагога вырабатывается позиция исследователя по отношению к собственному опыту творческой педагогической деятельности.

Все перечисленные уровни связаны между собой, они скорее последовательны, непрерывны, чем дискретны, и поэтому могут иметь промежуточные позиции.

Вместе с тем выбранный нами интегративный подход к формированию опыта творческой педагогической деятельности предполагает, что каждый предшествующий уровень - подготовительный по отношению к последующему, более высокому, а каждый из последующих обязательно включает в себя все предыдущие и вносит в них качественные изменения.

Эти уровни целесообразно определять с помощью следующего теста.

Таблица 1

Определение уровня сформированности опыта творческой педагогической деятельности учителей

Содержание вопроса	**Предлагаемые варианты ответа:**
1. Можете ли вы дать определение понятия «педагогический опыт»?	1. Нет, не могу. 2. Понимаю, но затрудняюсь сформулировать. 3. Для меня это не трудно.
2. Как часто в своей педагогической практике вы обращались к педагогической теории?	1. Эпизодически, не видел(а) в этом особой необходимости. 2. Часто, но, как правило, в рамках своего учебного предмета. 3. Постоянно, использовал(а) в своей работе последние достижения педагогической теории.
3. В своей педагогической деятельности вы:	1. Часто допускаете теоретические и практические ошибки. 2. Редко ошибаетесь, умеете связать теорию с практикой. 3. Умело применяете полученные в процессе обучения знания.
4. Какого вида педагогическая деятельность преобладает у вас?	1. В основном репродуктивная, воспроизводящая, использую имеющиеся у школьников знания, умения. 2. Репродуктивная, но с элементами творчества. 3. Творческо-репродуктивная.
5. Если у вас возникла интересная педагогическая идея, то способны ли вы, предварительно теоретически её обосновав, экспериментально проверить?	1. Мне это будет сделать сложно. 2. Не всегда. 3. Да, мне хватает теоретических знаний и способов практической деятельности.

6. Есть ли у вас потребность пополнять свой опыт творческим опытом других педагогов?	1. Нет, считаю, что приду ко всему сам(а). 2. Смотря какой педагог, это очень индивидуально. 3. Считаю это обязательным условием становления профессионализма педагога.
7. Встречаясь с интересным педагогическим опытом, вы:	1. Наблюдали и по возможности оценивали. 2. Наблюдали, оценивая и выделяя новое, творческое в нем. 3. Наблюдали, оценивали и анализировали новое, творческое с позиции возможности и необходимости применения в своей деятельности.
8. В какой мере вы испытываете потребность в постоянном педагогическом творчестве?	1. Пока об этом говорить рано. 2. Минимальной. 3. Чувствую в нем постоянную необходимость.
9. Каковы, на ваш взгляд, роль и место повышения квалификации в. формировании у вас опыта творческой деятельности?	1. Формирование опыта творческой деятельности происходит в период профессиональной деятельности, а не в период повышения квалификации. 2. Повышение квалификации - начальный этап формирования опыта творческой деятельности. 3. Очень важную роль, но большое значение имеет самостоятельная педагогическая деятельность в этом направлении.
10. Способны ли вы, обобщив результаты своей педагогической деятельности, подготовить выступление, написать творческую работу, статью, диссертацию, т. е. провести собственное научно-педагогическое исследование?	1. Наверное, но только в виде небольшого выступления, отчета. 2. Мне это интересно, смог(ла) бы. 3. Я уже работаю в этом направлении.

Каждый вопрос теста позволяет учителям выбрать соответствующий их уровню сформированности опыта творческой педагогической деятельности вариант ответа: они располагаются в соответствии с его компонентным составом и оцениваются 1,2,3 баллами соответственно. Следовательно, сумма баллов при ответе на вопросы составляет:

0-6 баллов - 1-й уровень (теоретический);

6-15 баллов - 2-й уровень (перехода к непосредственному формированию опыта творческой педагогической деятельности);

15-24 баллов - 3-й уровень (начало целенаправленного формирования собственного опыта творческой педагогической деятельности);

24-33 баллов - 4-й уровень (новаторско-исследовательский, сформированности опыта творческой педагогической деятельности как профессионально-личностно-деятельностного образования).

Таким образом, представленная выше методика может быть использована руководителями образовательных учреждений для получения исчерпывающей информации по данной проблеме, а учителями - для повышения своего профессионального уровня.

Summary

In the article the author reveals the creative aspect of the notion of pedagogical experience as the means of developing a thoughtful teacher and characterizes the levels of its forming in a teacher.

Резюме

В статье автор, раскрывая творческий аспект понятия педагогический опыт

как средства созидания творческой личности учителя, дает характеристику уровней его сформированности у педагогов.

Резюме

У статті автор, розкриваючи творчий аспект поняття педагогічний досвід як засіб творення творчої особистості вчителя, дає характеристику рівнів його сформованості у педагогів.

Литература

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на Дону: Изд-во Ростовского университета, 1983. – 173 с.
2. Барко В. Ш., Тютюнников А. М. Як визначити творчі здібності дитини. – К.: Україна, 1992. – 78 с.
3. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 173 с.
4. Пичугин С. С. Творческая самореализация учителя в инновационной деятельности по системе «Школа 2100» // Нач. школа. Плюс до и после. – 2002. – № 8. – С. 64-67.
5. Слєпкань З. І. Формування творчої особистості учня в процесі навчання математики // Матем. в шк. – № 1. – 2003. – С. 6-9.

Подано до редакції 18.05.2004

УДК 372. 21

ЦІЛІСНА СИСТЕМА РОБОТИ З ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РІЗНИХ ТИПАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Горбунова Наталія Володимирівна
кандидат педагогічних наук, в. о. доцента
Кримський державний гуманітарний інститут (м. Ялта)

Постановка проблеми. Мовлення супроводжує будь-які види діяльності людини. Оволодіння рідною мовою починається з раннього дитинства в сім`ї. Мовленнєва діяльність виявляється в здатності людини до мовлення. Особливим видом мовленнєвої діяльності є художньо-мовленнєва діяльність. Сучасні проблеми мовленнєвого розвитку висвітлюються в працях багатьох науковців (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, О. Л. Кононко, К. Л. Крутій, Т. О. Піроженко, О. Я. Савченко та ін.). У фундаментальних працях І. Д. Беха розглядаються питання підготовки майбутніх фахівців та перепідготовки педагогічних кадрів, їх готовності до інноваційної діяльності. Водночас, у сучасній лінгводидактиці відсутня цілісна система роботи щодо організації художньо-мовленнєвої діяльності. Саме тому завдання даної статті вбачаємо у розробленні цілісної системи роботи щодо організації художньо-мовленнєвої діяльності у різних типах сучасних освітніх закладів, визначенні мети та завдань дошкільної і початкової ланок освіти, ВНЗ і інститутів післядипломної освіти.

Аналіз сучасного стану організації художньо-мовленнєвої діяльності переконує нас у тому, що на всіх рівнях освіти означеній проблемі приділяється недостатньо уваги. Так, у дошкільному віці переважна більшість педагогів орієнтується на завдання накопичення знань дітей, формування правильного вживання лексики, фонетики, граматики, а формування життєвої компетентності взагалі та мовленнєвий розвиток зокрема залишаються поза межами їхньої педагогічної діяльності.

Провідним завданням дошкільної ланки освіти є реалізація особистісно орієнтованої моделі, що полягає у розвитку в дитини самоактивності,

самопокладання, відповідальності; здатності самовизначитися у життєвому просторі відповідно до вікових можливостей; ціннісно ставитися до природи, рукотворного світу, людей і самої себе. З-поміж структурних компонентів особистості виокремлюють: дитячий світогляд, самосвідомість, базові якості, емоційну, потребово-мотиваційну та вольову сферу. Під дитячим світоглядом розуміють знання і досвід малюка, які дають йому змогу здобути відносно цілісне уявлення про світ, зумовлюють його життєві орієнтації, ставлення до навколишньої дійсності та самого себе. Світогляд акумулює результати всіх видів ставлення до світу – практичного, теоретичного, чуттєвого, ціннісного і виступає формою його духовно-практичного освоєння, вищим рівнем соціалізації малюка як особистості. Другим складником структури особистості є самосвідомість дитини, що сприяє усвідомленню малюком свого місця у житті, своєї причетності до природи, культури, людей, власних можливостей, а також закладаються основи самооцінки, образу-Я, елементарної Я-концепції. Дошкільник оцінює власні особистісні якості (позитивні і негативні), своє місце в системі суспільних відносин, з`являється здатність до рефлексії, децентрації, саморегуляції діяльності і поведінки. Третім складником особистісного зростання є потребово-мотиваційна сфера. Протягом дошкільного дитинства розвиваються змістові орієнтації у довкіллі: малюк опановує моральні правила і норми, оволодіває соціально схвалюваними формами поведінки, прагне поводитися правильно. У власних вчинках дитина починає керуватися моральними, пізнавальними та естетичними мотивами. Одним із важливих складників особистості малюка є розвиненість емоційно-почуттєвої сфери, насамперед соціальної спрямованості, тобто встановлення балансу між „почуттям Я" та „почуттям іншого". Нерозвиненість цієї сфери призводить до соціальної байдужості, інертності. Не менш важливою для розвитку особистості дитини є вольова сфера, вміння підпорядкувати свою поведінку досягненню конкретних цілей, долати труднощі на шляху до них. Одним із складників особистісного становлення є розвиток у дошкільному дитинстві особистісних якостей: самостійності, працелюбності, людяності, самолюбності, спостережливості, відповідальності, розсудливості, справедливості, самовладання, креативності.

За **мету даної статті** ми ставимо розгляд проблеми наступності в системі безперервної освіти, підготовки педагогічних кадрів дошкільної і початкової ланок освіти до організації художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників та молодших школярів.

У формуванні особистості важливу роль відіграє життєва компетентність, тобто оптимальна для віку модель провідної діяльності, форми активності дитини у сферах життєдіяльності, особливості розвитку базових якостей особистості. Становлення життєвої компетентності має певні особливості в різних соціальних інституціях: сім`ї, дошкільних навчальних закладах, дитячих будинках, позашкільних закладах освіти.

Особливе значення для становлення життєвої компетентності дошкільника має родина, оскільки вона є першим соціальним інститутом. Емоційні відносини в родині є запорукою розвитку позитивних життєвих вражень малюків. Незважаючи на численні переваги, родинне виховання має й певні слабкі місця, зокрема: центрація малюка на своїх проблемах, інтересах; надмірна опіка з боку дорослих; відсутність в родинному оточенні дитячого товариства; дефіцит ділових стосунків; нестриманість емоційних реакцій дорослих, непослідовність вимог та оцінок. З переходом до дошкільного закладу дитина набуває досвід входження у колектив, налагодження контактів, розгортання спільних ігор та занять з однолітками,

прийняття доцільності організації спільності за принципом справедливості, вправляння у самостійному виконанні доступних за складністю завдань, усвідомлення основних правил раціонального життя, організованої діяльності, що є важливими елементами компетентності. Одним із типових дошкільних закладів є дитячий будинок, який має свої особливості, специфіку, що впливають на досвід дошкільника як особистості. На розвиток життєвої компетентності дошкільника в дитячому будинку впливають низькі показники стану здоров`я та характеристик нервової системи, звужений життєвий простір, жорстка регламентація буття, його одноманітність, обмеженість життєвих вражень; висока тривожність дитини, недовіра до людського довкілля, відчуття своєї інакшості, малоцінності для оточуючих людей, знижена самооцінка, низька самоповага, заздрість благополучним дітям.

У „Коментарі до базового компонента дошкільної освіти в Україні" визначені особливості становлення життєвої компетентності дошкільників у різних соціальних інституціях [3]. Ураховуючи той факт, що мовленнєва діяльність сприяє становленню життєвої компетентності, розглянемо особливості організації художньо-мовленнєвої діяльності в різних соціальних інституціях.

Першим соціальним інститутом є сім`я. Важливо, щоб батьки у перші роки життя дитини якомога більше читали їй художніх творів, які дитина повинна адекватно сприймати і розуміти. Надалі малюки мають декламувати коротенькі вірші, відповідати на нескладні запитання, переказувати казки. Бажано також організувати домашній театр і показувати малюкам різні види театру (настільний, ляльковий, фланелеграф). Цікавими для малюків є ігри за сюжетами літературних творів.

У дошкільному навчальному закладі малюк набуває досвіду входження в колектив, налагодження контактів, розгортання спільних ігор з однолітками, вправляння у самостійному виконанні доступних за складністю завдань, радість виконання певної роботи, можливість впевнитися у власних успіхах-неуспіхах у різних видах діяльності. Відмова від жорсткого регламентованого навчання в дитячому садку значно збагатить можливості розвитку творчих здібностей дошколят.

Закладом освіти інтернатного типу є дитячий будинок. Дитячий садок і дитячий будинок мають багато спільного в організації змісту, форм, методів роботи з дошкільниками. Особливі умови роботи в такому освітньому закладі пов`язані з тим, що у дітей значно обмежений світогляд порівняно з їхніми однолітками, які виховуються в сім`ї; досить жорстокі уявлення про світ; „доросле" світобачення. Вихованцям дитячих будинків властива висока тривожність, недовіра до людського довкілля, відчуття своєї інакшості, малоцінності для людей, занижена самооцінка, низька самоповага, заздрість благополучним дітям, незадоволена потреба у любові, увазі, індивідуальних контактах, пестощах, проявах турботи, висока залежність малюків від тих, хто їх виховує, фактична відсутність практики здійснення власного вибору, надання переваг комусь-чомусь (Кононко О. Л.).

Метою позашкільних навчальних закладів є розвиток творчих здібностей дошколят. Одним з основних напрямів роботи позашкільних закладів є художньо-естетичний. До сприятливих умов розвитку дошкільника у позашкільному закладі О. Кононко відносить новизну та незвичність обстановки, долученість до недитячого, дорослого життя; можливість здобувати нові знання та уміння; тимчасовість, короткотривалість перебування дитини поза домом, без батьків; наявність у батьків права на вибір, зміну занять; можливість апробувати малюка в

різних видах діяльності; право на зміну педагога, терміну перебування дитини в закладі; доступність послуг для усіх бажаючих; урахування запитів батьків, внесення відповідних змін у зміст освіти, гнучке його варіювання; дитину не примушують спати вдень, їсти, ходити строєм або тримаючись за руки, якщо це суперечить її бажанням.

Виключні можливості для організації художньо-мовленнєвої діяльності є в освітніх комплексах „дитячий садок – початкова школа", адже саме такі комплекси спрямовані на розвиток творчості дітей, у них завжди панує затишна, приємна атмосфера, досить чітко простежується наступність в роботі дошкільної та початкової ланок освіти, відбувається тісний зв`язок з родинами вихованців.

Метою художньо-мовленнєвої діяльності в дошкільному віці є формування життєвої компетентності дитини, вдосконалення її мовленнєвого розвитку, а також умінь спілкуватися зі знайомими та незнайомими однолітками й дорослими в різних ситуаціях буття.

З-поміж завдань формування художньо-мовленнєвої компетенції в дошкільному віці А. М. Богуш визначає: ознайомити дітей з фольклорними творами, творами письменників-класиків, творами сучасних українських письменників, творами зарубіжних авторів; навчити дітей слухати і розуміти зміст художніх творів; виховувати інтерес до слухання художніх творів; вчити відповідати на запитання за змістом прослуханих творів; прищеплювати вміння відтворювати зміст знайомих творів у активній художньо-мовленнєвій діяльності; розвивати поетичний слух, бажання вивчати вірші напам`ять; виховувати виразність художнього читання у процесі відтворення змісту художніх творів; виховувати оцінні судження, адекватні естетичні та моральні оцінки поведінки героїв; формувати самостійність у художньо-мовленнєвій і театрально-ігровій діяльності; виховувати вибіркове ставлення до книги, охайність у роботі з книгою; вчити визначати жанр художнього твору, запам`ятовувати його автора; виховувати бережливе ставлення до книги, бажання лагодити книжки; залучати до чергування в куточку книги, до роботи в дитячій бібліотеці [2].

Провідною формою роботи з художньої літератури в дошкільних закладах є фронтальні, групові, індивідуально-групові, індивідуальні заняття. А. М. Богуш пропонує проводити такі види занять з дошколятами: читання та розповідання казок; читання оповідань морально-етичної та гумористичної спрямованості; заучування віршів; розігрування забавлянок, утішок, пісень; ігри-драматизації; етичні бесіди; узагальнюючі бесіди (про письменників, улюблених героїв); показ різних видів театрів (театру іграшок, тіньового, картонажного, байового, магнітного, лялькового, живих тіней); показ діафільмів; перегляд телепередач; театралізовані ігри; ігри за сюжетами художніх творів; інсценування художніх творів; прослуховування платівок.

Мовленнєвий розвиток молодших школярів ускуднюється у зв`язку з занадто регламентованим процесом навчання дітей у школі. Окрім того, майже відсутня наступність у роботі вихователів дошкільних закладів, педагогів початкових класів та батьків.

Навчально-мовленнєва діяльність – це організований, цілеспрямований процес використання мови з метою передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дії у сфері наукових понять, встановлення комунікацій і планування дій. У дошкільному віці вона охоплює різні види говоріння (розповідання, бесіда, діалогізування, міркування, повідомлення) та слухання жанрів (Богуш А. М.).

Організація художньо-мовленнєвої діяльності молодших школярів має за мету вдосконалення навичок зв`язного мовлення, уміння декламувати, розігрувати за ролями літературні твори різних жанрів.

У роботі з молодшими школярами з розділу „Художньо – мовленнєва діяльність" можна виокремити такі завдання: познайомити дітей з видатними українськими поетами та письменниками (Т. Шевченко, Л. Українка, І. Франко, Л. Глібов); з творами зарубіжних письменників: класиків і сучасних (О. Пушкін, К. Чуковський, С. Михалков, Г. -Х. Андерсен, брати Грімм); з різними видами дитячих книжок: книжка-картинка, книжка-ширма, книжка-скринька, сюрприз, книжки-розфарбовки; з дитячими журналами „Малятко", „Барвінок", „Сонечко"; розвивати вміння впізнавати героїв казок на ілюстраціях і самостійно малювати за змістом казок; адекватно оцінювати вчинки і поведінку героїв, називати українські народні казки (про тварин, соціально-побутові, чарівні, казки-билини, перекази, казки інших народів, авторські казки, „надокучливі" казки; знати напам`ять різні варіанти зачинів і кінцівок; чергувати у куточку книги; самостійно показувати виставу театру іграшок, діафільм; брати активну участь в театралізованих іграх, іграх за сюжетами літературних творів, іграх-драматизаціях, інсценуванні художніх творів (Богуш А. М.).

Науковці наголошують на необхідності максимального забезпечення рухової активності дітей у школі; використання різноманітних форм навчання, що включають різні види дитячої діяльності; широке використання ігрових прийомів, створення емоційно-значущих ситуацій, умов для самостійної практичної діяльності (Парамонова Л. А., Поддяков М. М., Істоміна З. М.).

Метою підготовки студентів ВНЗ, що навчаються за спеціальностями „Дошкільне виховання" та „Початкове навчання" до організації художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників і молодших школярів є набуття майбутніми фахівцями теоретичних знань, практичних умінь і навичок та створення умов для їх реалізації [4].

Завданнями підготовки студентів до організації художньо-мовленнєвої діяльності є: оволодіння майбутніми педагогами певною сумою знань, умінь і навичок щодо організації художньо-мовленнєвої діяльності; особиста зацікавленість цим видом дитячої діяльності; створення розвивального середовища; ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

І. Д. Бех пропонує програму формування у студентів ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, що містить чотири основні блоки: знайомство з майбутньою професійною діяльністю і створення узагальненого уявлення про неї; формування реального уявлення про професіонала з обраної спеціальності; формування ціннісних уявлень; складання „образу себе-як-професіонала". Стрижневим є блок складання „образу себе-як-професіонала". Працюючи за означеним блоком, слід орієнтуватися на такі принципи: мислене перенесення себе у майбутнє і створення „образу себе-як-професіонала" здійснюється з опорою на активну уяву; „образ себе-як-професіоналу" має складатися в контексті більш об`ємних рамок; необхідно внести відомі знання про себе, свої здібності, особистісні риси і психофізіологічні особливості в модель професії; бажано візуалізувати образ майбутнього себе в напрямі від другорядних деталей до стрижневих; „життєва стратегія" будується на основі віднесеного у майбутнє „образу себе-як-професіонала". Одним із найбільш впливовіших методів підвищення емоційної стійкості студентів науковець вважає соціально-психологічний тренінг. І. Д. Бех виокремлює три площини очікуваних змін:

пізнавальна, емоційна і поведінкова сфера. У межах пізнавальної сфери студент має усвідомити які ситуації в групі і реальному житті викликають напруження, тривогу, страх, невпевненість у собі та інші негативні емоції; особливості своєї поведінки й емоційного реагування; який він має вигляд, як сприймається його поведінка іншими, як оцінює оточення ті чи інші особливості поведінки та емоційного реагування, як відгукуються на них, які наслідки має така поведінка; наявне неузгодження між власним образом „Я" і сприймання себе іншими; власні мотиви, потреби, відносини, установки, а також ступінь їх адекватності, реалістичності й конструктивності; особливості міжособистісної взаємодії, міжособистісні конфлікти та їх причини; власну роль, міру своєї участі у виникненні й збереженні почуття тривоги, страху, невпевненості в собі, а також те, яким чином можна було б запобігти їх повторенню в майбутньому. В емоційній сфері тренінг допомагає студентові одержати емоційну підтримку від групи і ведучого тренера, що приводить до відчуття власної цінності, особливо захисних механізмів, зростання відкритості, впевненості в собі, активності та спонтанності; пережити ті почуття, які він часто відчуває в реальному житті, відтворити ті емоційні ситуації, які були у нього в дійсності і з якими раніше він не міг упоратися; пережити неадекватність деяких своїх емоційних реакцій (почуття тривоги, страху, роздратованості, невпевненості, імпульсивності, невитриманості); навчитися точніше розуміти й вербалізувати свої почуття; розкрити свої проблеми з відповідними їх переживаннями; модифікувати спосіб переживання, емоційного реагування, сприйняття себе самого і своїх стосунків з іншими; провести емоційну корекцію своїх ставлень. Щодо поведінкової сфери, то тренінг допомагає студентові побачити власні неадекватні поведінкові стереотипи; набути навички більш щирого, глибокого й вільного спілкування; здолати неадекватні форми поведінки, пов`язані з уникненням суб`єктивно складних ситуацій; розвивати форми поведінки, пов`язані з високою саморегуляцією, самоконтролем, впевненістю в собі і своїх силах, відповідальністю і самостійністю; закріпити нові форми поведінки, зокрема ті, що сприятимуть адекватній адаптації, високій емоційній стійкості та функціонуванню в реальному житті.

Сучасна ситуація підводить студентів до усвідомлення того, що головна цінність людини полягає не в знанні, а передусім в її унікальності. Водночас, людська унікальність має бути усвідомлена як цінність; мають бути набуті способи вираження цієї унікальності. Людська унікальність тісно пов`язана з проблемою творчості, яка передбачає нове бачення, нове рішення, новий підхід, готовність відмовитися від стереотипів. Сьогодні перед вищою школою стоїть дилема: випускати чи то функціонерів, чи то розвинені особистості.

Перепідготовка вихователів та вчителів початкових класів у інститутах післядипломної освіти з розділу „Розвиток мовлення", і зокрема з проблеми „Організація художньо-мовленнєвої діяльності", має за мету ознайомлення педагогів з інноваційними технологіями.

Завдання: обізнаність педагогів щодо мовленнєвої діяльності дошколят і молодших школярів; готовність вихователів та вчителів до інноваційних змін; до забезпечення наступності в роботі дошкільної і початкової ланок освіти; взаємодії з родинами вихованців; прагнення до професійного зростання.

Досить часто інноваційні зміни в освітньо-виховному процесі гальмуються самими педагогами, які створюють так звані антиінноваційні бар`єри, вважаючи, що „це у нас уже є", „це у нас не вийде", „це не вирішує наших проблем", „це потребує доопрацювання", „тут не все рівноцінне", „є й інші пропозиції" [1].

І. Д. Бех влучно наголошує на тому, що педагогічна позиція є організаційно-управлінським центром, який запускає, підтримує і спрямовує виховний процес, тобто це єдність професійної свідомості і професійної діяльності педагога.

З-поміж способів зняття смислових бар`єрів між педагогом і дитиною І. Д. Бех виокремлює: адаптацію змісту інформації, що передається на рівень здатності сприйняття її вихованцем за широкого варіювання способів (вербальних і невербальних) її передавання; розвиток здатності власного усвідомлення вихованцем небажаних наслідків його вчинків; підтримка вимог педагога авторитетною для вихованців особою; організація довірливої бесіди з вихованцем, спрямованої на те, щоб спонукати його й допомогти йому організувати процес власного самоперевиховання; для виклику глибоких емоційних переживань з метою різних змін орієнтацій дитини дуже ефективний метод зриву (використання миттєвої дії) [1].

Необхідними у професійній діяльності є компоненти виявлення і закріплення індивідуальності, а саме: альтернативність мислення і дій; імпровізація; володіння активними методами та прийомами навчання і виховання учнів; володіння основами функціональної діяльності у різних її видах. Альтернативність мислення і дій полягає в тому, що кожен вихованець має право на власну думку, яку може відстоювати. Досить корисним є використання способу групового продукування нових ідей: на обговорення колективу виноситься питання, на яке слід дати відповідь, починаючи зі слів „Я пропоную. . . ”, „Моя думка така. . . ”, „Я заперечую, тому що. . . ” У межах нашого дослідження досить важливим компонентом є імпровізація, яка в освітньому процесі сприяє формуванню індивідуальності і вихованця, і педагога. До критеріїв імпровізації належать: неочskуваність – педагог має уявляти педагогічну цінність і силу ефекту раптового впливу на вихованців і навчитися створювати такі ситуації динамічно; новизна – педагог повинен розуміти, що оригінальність, нестандартність і незвичність змісту й прийомів його дій привертатиме увагу дітей; психолого-педагогічна і методична значущість – педагог мусить уявляти свій вплив на дітей, передбачати їхні реакції, визначати власні повторні дії і характер взаємного спілкування. Володіння нетрадиційними методами і прийомами навчання і виховання дітей та їх використання в освітньому процесі значно підвищують ефективність навчання, забезпечують введення елементів алгоритмізації, оперативне залучення у різні види навчальної роботи всіх учнів, використання інтегративних форм навчання тощо. Функціональна діяльність педагога визначається його природними даними і набутим життєвим досвідом. На думку І. Д. Беха, індивідуальність педагога співвідноситься з основними видами стратегій у взаємовідносинах з вихованцями: „натхненник” і „утішник”.

Значущість підготовки майбутніх вихователів і вчителів початкових класів та перепідготовки педагогічних кадрів полягає в тому, що саме ці фахівці будуть надалі здійснювати організацію художньо-мовленнєвої діяльності з дошколятами і молодшими школярами. Від особистісних якостей педагога та його професійної компетентності залежить успіх освітньо-виховної роботи з дітьми.

Висновки. Отже, організація художньо-мовленнєвої діяльності в освітніх закладах будь-якого типу буде більш ефективною за таких умов: удосконалення форм організації і методів навчання; забезпечення наступності в роботі дошкільної і початкової ланок освіти і сім`ї; створення розвивального предметного середовища; більш широке використання методів, активізуючих мислення, пошукову діяльність дітей, елементи проблемного навчання, дивергентні задачі, задачі відкритого типу.

Діалогічна форма спілкування дорослого з дітьми має стати провідною в освітньому процесі, сприяючи тим самим розвитку активності дитини.

Подальші пошуки в даній галузі вбачаємо в розробленні моделі підготовки і перепідготовки фахівців до організації художньо-мовленнєвої діяльності.

Резюме

У статті розглядаються проблеми наступності в системі безперервної освіти, підготовки педагогічних кадрів дошкільної і початкової ланок освіти до організації художньо-мовленнєвої діяльності.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы преемственности в системе непрерывного образования, подготовки педагогических кадров дошкольного и начального звена образования к организации художественно-речевой деятельности.

Summary

The article deals with the problem or continuity in the context or constant education, teaching pedagogical staff of preschool and junior school in organization art – speech activity.

Література

1.Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

2.Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / Укладач А. М. Богуш. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.

3.Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.

4. Крутій К. Л. Розвиток мовлення дітей: проблемні семінари в системі методичної роботи дошкільного закладу освіти. – Запоріжжя: ТОВ „ЛІПС. Лтд", 1999. – 48 с.

Подано до редакції 05.04.2004

УДК 37.01342:316.647.5

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ТА ДОСВІДУ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СВІТУ

Грива Ольга Анатоліївна
кандидат педагогічних наук, доцент
Гуманітарний інститут "Артек" Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова

Постановка проблеми. Проблеми глобалізації, інтернаціоналізації соціально-економічних відносин, масових міграцій у світі та їм подібні процеси підштовхнули людське суспільство до пошуку відповідних змін у системах освіти.

У зв'язку з поступовим оформленням полікультурності світового співтовариства усвідомлювалася і необхідність полікультурної освіти (в інших варіантах – багатокультурної, міжкультурної). Спрямованість на таку освіту навіть стала частиною соціальної політики поліетнічних держав, що підкреслювалося рядом дослідників (Дмітрієв Г.Д., Шалін В. та ін.) . Головними мотивами для цього були:

- Ідея загальної безпеки (тому що неосвічена, інтолерантна людина сприймається як джерело потенційної небезпеки для особистого і суспільного благополуччя);
- Ідея загальної справедливості (рівномірність розподілу благ для всіх).

В основу моделі полікультурної освіти увійшли проблеми змісту освіти і

формування толерантних взаємин. Ключовим моментом у теорії полікультурної освіти стала толерантність як принцип взаємин між людьми різних національностей і культур.

Найбільший досвід з полікультурної освіти накопичений у тих країнах та регіонах, де традиційно живе велика кількість національно-культурних груп. Не останню роль відіграють у планах цих організацій і молодіжні організації та спілки.

Великий досвід з проблем полікультурної освіти мають такі полікультурні країни як США, Канада, Росія тощо.

В даній статті ми плануємо: проаналізувати теоретичні підходи та досвід роботи з виховання толерантності в дітей та молоді в умовах сучасного полікультурного світу, та детально розглянути теоретичний базис та практичний досвід з виховання толерантності на прикладі таких полі культурних супердержав як США та Росія.

Проаналізуємо підходи до полікультурної освіти та формування толерантності в США, де їхній розвиток продовжується вже десятиліття. Дослідник проблем мультикультурної освіти в США Г.Д. Дмитрієв відзначає, що мультикультурна освіта там одержала могутній імпульс у зв'язку з наступними факторами:

- вимогами населення втілити в життя «американську мрію» про рівність і справедливість;
- ростом виступів населення країни проти расизму і дискримінації етнічних меншостей;
- успіхами феміністичних рухів;
- боротьбою сексуальних меншин за свої права;
- напливом мігрантів із країн Азії, Африки і Південної Америки [3, 4].

У теоретичний базис полікультурності і толерантності лягла теорія референтних груп, яку розробляли американські соціальні психологи в 40-50-і роки 20 сторіччя (Г. Келлі, А.Китт, Р. Мертон, Г. Хаймен і ін.), яка обґрунтувала зв'язок між установками індивіда і його орієнтаціями на яку-небудь групу навколишнього середовища. Було доведено, що цінності референтної для людини групи стають зразками для створення власних стандартів. Освоюючи їх, індивід ідентифікується з групою. Ця теорія дала можливість для дослідження толерантності в міжособистісних відносинах.

У філософському плані підставами для полікультурності й толерантності, феноменів, які культивуються в суспільстві, стали екзістенціалістичні ідеї вільного вибору і трансцендентальності розуміння людини.

У парадигмальному плані базисом служать ідеї конструктивізму і постмодернізму. Сучасні теоретики полікультурної освіти США затверджують, а постмодерністська епоха, що наступає, в якості однієї з генеральних ідей несе прийняття індивідуальної несхожості, що створює умови для формування толерантних стосунків у всіх сферах життя. Це, у свою чергу, має на увазі толерантність до ідентичності й прав особистості [3, с. 112].

На даний момент можна виділити окремі концепції і наукові школи, що найбільш повно, розробили і відбили освітню стратегію в полікультурному світі: мультикультурної освіти (Д.Бэнкс та ін.), міжкультурної освіти (П. Бателаан, Г. Ауенхаймер, В. Нике та ін.), глобальної освіти (Р. Хенви). Особливе місце посідають роботи, присвячені питанням формування толерантності та толерантності в освіті (С. Булард, Х. Вилдер, С. Галахер, Р. Кристи, К.Уєйн та інші).

Активізувалися у 90-х роках пошуки в напрямку полікультурної освіти й у

російській педагогічній науці і практиці освіти. Від давно і добре відомих у вітчизняній педагогіці ідей етнопедагогіки, що розвиваються російською педагогічною школою (Волков Г.Н., Валеєв И.И., Тайчинов М.Г. та ін.) і діалогу культур (Бахтин М.) почався рух до виховання національної самосвідомості і міжетнічної толерантності (Абэлян В.Х., Зінов'єв В.Д., Мубинова З.Ф., Ядриханська Л.С.). З'явилися окремі концепції, у яких розроблені окремі напрямки проблеми: «Виховання культури міжнаціонального спілкування (З.Т. Гасанова), «Многокультурної освіти» (Г.Д. Дмитрієва), Педагогіки і психології ненасильства (Козлової А.Г., Маралова В.Г., Ситарова В.А.), «Виховання культури світу» (Шнекендорфа З.К.). Слід зазначити, що всі вони відштовхуються від ідей міжкультурної взаємодії на основі принципів толерантного ставлення, прав людини, плюралізму і демократії.

В Америці й Західній Європі ідеї полікультурності одержали вже широке поширення і в практичному відношенні. Найбільш яскравими проявами соціальної «супертолерантності» стали, наприклад, дозвіл на створення нових видів родин – гомосексуальних, лесбійських, і навіть їхня офіційна реєстрація, як у Бельгії; дозвіл на рукоположення жінки, як у Протестантській Церкві, тощо. Але є й інші, прийнятні з погляду нашого менталітету практичні досягнення полікультурності в США і Західній Європі. Так, В. Шалін відзначає, що принциповим моментом там є право на вибір своєї культурної ідентичності, що існує в обох сторін навчального процесу. І що дуже важливо, шкільна програма навчання і весь зміст виховання спрямовані, насамперед, на формування толерантності в учнів, на створення клімату толерантності в навчально-виховному процесі [6, с. 8]. У світлі парадигми конструктивізму процес передачі знань від вчителя учню ґрунтується на допомозі першого другому в освоєнні навколишнього світу. Викладання ряду гуманітарних дисциплін орієнтоване на те, щоб учні змогли засвоїти думку про те, що не існує об'єктивної істини, а лише її різні інтерпретації.

Важливим є і факт підвищення уваги до педагогічних технологій виховання толерантності в учнів, про що свідчить видання значної кількості психолого-педагогічної літератури, яка містить опис таких технологій, ролевих і ділових ігор, що ставлять своєю метою розвивати в школярів бачення і прийняття людських розходжень, терпимість, уміння спілкуватися з людьми, несхожими на тебе.

У даний час у США полікультурність і толерантність перетворюються в одну з важливих складових професіоналізму. Так, Г. Дмитрієв підкреслює, що при прийомі на роботу в багатьох місцях претендентів зобов'язують пройти тренінг толерантності, після чого майбутній робітник підписує зобов'язання працювати з урахуванням умов полікультурності і виконанням норм толерантного спілкування.

З'явилися навіть деякі Кодекси толерантності. Як яскравий приклад можна привести Кодекс етики міжкультурного комунікатора, запропонований фахівцями в галузі полікультурності К. Ситарамом і Р. Когделлом:

1. Усвідомлюй, що ти не встановлюєш світових стандартів.
2. Стався до культури аудиторії з тією ж повагою, з якою б відносився до своєї власної.
3. Не винось судження про цінності, переконання і звичаї інших культур, з точки зору своєї власної.
4. Завжди пам’ятай про необхідність розуміти культурну основу чужих цінностей.
5. Ніколи не вважай на перевагу своєї релігії над іншою.
6. Спілкуючись із представниками іншої релігії, намагайся розуміти й

поважати цю релігію.

7. Прагни зрозуміти звичаї приготування і вживання їжі інших народів, що склалися під впливом їхніх специфічних потреб і ресурсів.

8. Поважай способи вдягатися, прийняті в інших культурах.

9. Не демонструй відрази до незвичних запахів, якщо вони можуть сприйматися як приємні людьми інших культур.

10. Не зважай на колір шкіри як «природної» основи взаємин з тою чи іншою людиною.

11. Не дивися зверхньо на людину, якщо її акцент відрізняється від твого.

12. Розумій, що кожна культура, якою б малою вона не була, має що запропонувати світу, але немає такої культури, яка б мала монополію на всі аспекти.

13. Не намагайся використовувати свій високий статус в ієрархії своєї культури для впливу на поведінку інших представників іншої культури в ході міжкультурних контактів.

14. Завжди пам'ятай, що ніякі наукові дані не підтверджують переваги однієї етнічної групи над іншою [5, с. 106].

Ми можемо відмітити, той факт, що спочатку формування толерантності в дітей та молоді носило емпіричний характер – педагоги та дорослі взагалі прагнули послабити для молоді наслідки негативних явищ світу дорослих, до яких належали і такі, як дискримінація за культурними ознаками та їм подібні. Та з часом, з оформленням комплексу ідей полікультурної освіти відокремились та сформувались цільні стратегії в цій галузі.

Стратегії освіти відбивають також і міжнародні документи ООН, Ради Європи, ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій.

Одним з найбільш значних кроків у цьому відношенні стала «Декларація принципів терпимості», прийнята Організацією Об'єднаних Націй у 1995 р., у якій не тільки проголошені принципи толерантності в сучасному і майбутньому світі, але й зазначені шляхи їхньої реалізації. Вагомим є той факт, що в цьому документі вирішальна роль у реалізації принципів терпимості приділяється освіті, як системі, формування людини. А найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості, - підкреслено в Декларації, - є виховання. «Виховання в дусі толерантності починається з навчання людей тому, в чому полягають їхні загальні права і свободи, щоб забезпечити здійснення цих прав і зміцнити прагнення до захисту прав інших. Виховання в дусі толерантності варто розглядати в якості невідкладного найважливішого завдання. Воно повинно бути спрямоване на протидію впливу, що викликає почуття страху і відчуження стосовно інших. Воно повинно сприяти формуванню у молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення і вироблення суджень, що ґрунтуються на моральних цінностях» [2, с. 9-10].

Принципи, проголошені в Декларації, в останні роки минулого сторіччя і на початку нинішнього одержують усе більше поширення. Але мало проголосити виховання і навчання толерантності, необхідно знайти відповідні технології, що дозволять втілити те, що декларується в життя.

Актуальними технологіями подібного роду стали різного роду тренінги толерантності. Як приклад - тренінг «Ступені навчання толерантності» (Teashing Steps To Tolerance – TST), розроблений Центром Симона Візенталя (Лос-Анджелес, США). Тренінг розрахований на викладачів середньої і вищої школи. Він цікавий для нас тим, що містить технологію не тільки виховання толерантності, але й виробляє методику виховання толерантності в учнів і студентів.

Основною метою тренінгу є надання допомоги викладачам і вихователям в

інтеграції навчання толерантності в навчальні плани навчальних закладів і у весь процес навчання і виховання.

Робота під час тренінгу ведеться в мікрогрупах по 3-5 чоловік, що також повинно сприяти посиленню ефекту співробітництва і творчості учасників.

У тренінгу ставляться завдання:

- Усвідомлення учасниками значимості толерантності в сфері освіти;
- Вироблення способів рішення конкретних педагогічних ситуацій на основі толерантності;
- Розробка стратегії впровадження толерантності в навчальне життя школи (вузу);
- Складання планів уроків з розвитку толерантності з використанням технічних засобів навчання;
- Складання списку рекомендованої літератури для вчителів;
- Створення методики роботи з учителями, що не пройшли даний курс.

Важливе місце в тренінгу займають інтерактивні форми роботи. Як форми роботи з формування толерантності викладачів використовуються: обговорення, дискусії в групах, аналіз уроку, вивчення й аналіз літератури для викладачів, вивчення й аналіз літератури для дітей, що містить мотиви, що формує толерантність чи інтолерантність; відвідування віртуального музею толерантності, що демонструє образи найбільш яскравих історичних подій і фактів прояву інтолерантності від жертв холокосту до в'язнів тоталітарних режимів.

Даний тренінг широко практикувався на викладацьких аудиторіях у різних країнах, у тому числі, і в Україні. Серед його позитивних рис можна відзначити окрім загальної спрямованості і шляхетних цілей, дидактичну і методичну грамотність, використання передових інтерактивних методів навчання. Як слабкі сторони – зайва раціональність, заформалізованість, що не завжди відповідають культурній ментальності учасників.

Велика увага вихованню толерантної особистості надається і в Росії. Можна говорити про державне замовлення на визначений – толерантний тип особистості. Це дозволяє зробити аналіз основних законодавчих документів, що визначають пріоритети освіти і виховання, починаючи від Конституції Російської федерації і Закону Російської федерації про освіту. Принципи педагогіки толерантності закріплені й у таких документах, як: Федеральна програма розвитку освіти, Національна доктрина освіти в Російській федерації, Концепція модернізації російської освіти, Програма розвитку виховання в системі освіти Росії.

Особливою віхою в пошуку шляхів побудови толерантного суспільства стала Федеральна програма «Формування установок толерантної свідомості і профілактика екстремізму в російському суспільстві» [3]. Програмою ставляться великі завдання з профілактики різних видів екстремізму і формуванню толерантної свідомості у населення, що продиктовано складністю етнополітичної ситуації у Росії, нерозв’язністю «чеченського» питання, міжнаціональними і міжконфесійними конфліктами, а також погрозою світового тероризму.

Сучасна модель виховання молоді в Росії спрямована на створення умов для взаємозбагачення культур у навчально-виховному процесі в навчальних закладах і установах додаткової освіти, на формування толерантності у підростаючого покоління, віротерпимості, формування в молоді «цивілізованого бачення світу», готовності до міжкультурної взаємодії. В даний час російська освіта вирішує проблему відновлення порушеного єдиного освітнього простору. Цілком актуальним є заклик не закриватися лише у своєму освітньому просторі, а шукати

точки дотику з іншими освітніми моделями.

Аналізуючи теоретичні посилки і практику роботи з підростаючими поколіннями в полікультурному середовищі Росії, необхідно відзначити не лише відсутність єдності стосовно позначених проблем, але й серйозні розбіжності в середовищі тих, кого стосуються проблеми виховання особистості.

Але доки теоретики ламають списи в суперечках про дефініції, практика звичайних російських шкіл показує, що міжкультурна освіта сьогодні – необхідність. Це стосується і вчителя (недостатнє усвідомлення важливості спеціальних зусиль з виховання терпимості до культурних розходжень, формування міжкультурної компетенції і відсутність спеціальних методичних умінь), і освітнього закладу в плані методичного забезпечення, у тому числі, підручниками гуманітарного циклу [1]. Окрім того, якщо говорити про рівень держави, то – це і відсутність системи спеціальної підготовки фахівців для роботи з дітьми і молоддю в умовах полікультурного середовища.

Висновки. Таким чином, аналіз теоретичних підходів та досвіду роботи з виховання толерантності в дітей та молоді в умовах сучасного полікультурного світу дозволяє зробити висновки про наявність певного досвіду та великі перспективи в плані розробки нових форм, методів, технологій в даному напряму.

Резюме

В статті проаналізовано теоретичні підходи та досвід роботи з виховання толерантності в дітей та молоді в умовах сучасного полікультурного світу. Найбільш детально розглянуто теоретичний базис та практичний досвід з виховання толерантності на прикладі таких полі культурних супердержав як США та Росія.

Резюме

В статье проанализированы теоретические подходы и опыт работы по воспитанию толерантности у детей и молодежи в условиях современного поликультурного мира. Наиболее детально рассмотрены теоретический базис и практический опыт воспитания толерантности на примере таких поликультурных супердержав как США и Россия.

Summary

In the article theoretical approaches and experience on education of tolerance at children and young people in the conditions of modern policultural world are analyzed. A theoretical base and practical experience of education of tolerance on the example of such policultural superpowers as the USA and Russia are considered most in detail.

Література

1. Бочарова Ю.Ю. Проблема становления межкультурного образования в современной России // Международный научный педагогический Інтернет журнал. – http: // www.microrim.ru/2000-2001

2. Декларация принципов толерантности. – Париж, 1995

3. Дмитриев Г.Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США // Педагогика. – 1999. – №7.

4. Программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в Российском обществе 2001-2005 гг.»// Век толерантности. Научно-публицистический вестник. – 2001. – №1. – С.11-25..

5. Ситарам К., Когделл Р. Основы межкультурной коммуникации // Человек. – 1992. – № 5

6. Шалин В. Толерантность. – Ростов-на-Дону, 2000. – Интернет – http: // www.oim.ru/2000-2001

Подано до редакції 12.03.2004

УДК 371. 322

МОДЕЛІ ОЦІНОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА СПОСОБИ КОНТРОЛЮ УСПІШНОСТІ УЧНІВ

Гуменюк Вікторія Олексіївна
аспірант
Південноукраїнський державний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського

Постановка проблеми. Відповідно до теорії навчальної діяльності, оцінна діяльність породжується потребою учня і вчителя одержати інформацію про те, чи відповідає якість знань і вмінь учня з предмета вимогам програми. Метою оцінної діяльності є, таким чином, контроль успішності учнів і формування в них адекватної самооцінки. У навчально-виховному процесі формується установка на оцінювання можливостей кожного.

Предметом оцінної діяльності, що збігається з предметом навчально-пізнавальної діяльності, є система знань і вмінь учня. Підсумком акту оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності школяра є оцінка, яка залежно від рівня і способу відображення відносин може виражатися знаком і інтенсивністю емоційного переживання, його вербальною версією, оцінним судженням, оцінкою[5; 6].

Водночас поширення феномена оцінки в навчально-виховному процесі школи послужило причиною того, що оцінювання вчителем учнів і самооцінювання виділилося в останні роки в самостійний напрямок [7].

Для вивчення оцінної діяльності учнів є модель діяльності зі складовими: мотивом, метою, плануванням, переробленням поточної інформації оперативним способом, ухваленням рішення, дією, перевіркою результату і корекцією дій [8,с. 9].

Разом з тим ряд авторів вказують на нерозробленість концептуальних положень, що визначають сутність оцінки, структуру і механізми оцінних актів. Так, у пропонованих визначеннях оцінювання виступає і як процес, і як дія, і як діяльність, і як сукупність спеціальних умінь, і як функція [1; 2; 4]. Саме тому **метою даної статті** було відобразити результати аналізу моделей оціночної діяльності.

Незважаючи на складність питання і багатоплановість його вивчення, окремі дослідники розробляють дану проблему в рамках системного підходу. При цьому оцінювання (підсистема педагогічної діяльності) розглядається як структура.

Склад структурних і функціональних компонентів теоретично й емпірично визначений і вважається постійним для всіх педагогічних систем і їхніх підсистем: суб'єкт і об'єкт педагогічного впливу, предмет їхньої спільної діяльності, мети навчання і засобу педагогічної комунікації. Дана п'ятикомпонентна модель оцінної діяльності одержала свій розвиток у цілому ряді досліджень [6].

Найбільш розробленим виявилося питання про склад оцінних дій. Під педагогічними діями О. П. Доблаєв розуміє, "відображення різних відносин, реалізованих за допомогою порівняння предмета оцінки й оцінної підстави". Як оцінні за допомогою факторного аналізу були виділені дії, що утворюють структуру оцінної діяльності вчителя: планування оцінних впливів, прийняття оцінних рішень, оцінка власної оцінної діяльності, процеси контролю, вивчення особистості учнів, їхнього поводження і відносин; міжособистісна взаємодія, використання і реалізація оцінних рішень, прогнозування впливу оцінок на поводження і розвиток особистості, що учиться, корекція оцінок [3, с. 8].

З аналізу перерахованих дій випливає, що реалізація оцінних дій має дискретний характер: до уроку - попереднє планування, формування мети, завдань оцінювання; під час уроку - реалізація оцінної функції; після уроку - корекція і

контроль оцінної діяльності.

На думку А. Г. Доманова, подібна "розірваність" станів оцінної діяльності вказує на існування системоутворюючого фактора оцінної діяльності. Причину об'єднання різних дій у єдину систему автор бачить у загальнопедагогічному принципі керування у вигляді, що орієнтує і стимулює функцію оцінки [3].

В. А. Якунін серед найважливіших педагогічних умінь, пов’язаних з оцінюванням результатів навчання, називає такі: 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; установити причини утруднення учнів і знайти способи усунення цих причин; удосконалювати власну діяльність на основі аналізу й оцінки її переваг і недоліків [9].

Крім того, педагогами як оцінні дії виділяються 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.) [3].

Сутність оцінки різні автори розуміють неоднозначно. Так, С. Л. Ру-бінштейн, відводячи проблемі оцінки в педагогічному процесі особливе значення, відзначає, що взаємини вчителя й учнів "пройняті оцінними моментами" і що "оцінка відбувається па підставі результатів діяльності, її досягнень і провалів, переваг і недоліків, і тому вона повинна бути результатом, а не метою діяльності"[5, с. 34].

Сутність оцінки успішності навчання учня полягає в тому, що "будь-який вчинок має повертатися до дитини у вигляді враження від її дії у тих, хто оточує"[4, с. 8].

В. М. Полонський визначає оцінку знань учнів як систематичний процес, що у визначенні ступеня відповідності наявних знань, умінь і навичок попередньо запланований. Розкриваючи сутність процесу оцінки, В. М. Полонський виділяє в ньому такі компоненти: "визначення мети навчання; вибір контрольних завдань, що перевіряють досягнення мети; оцінку як спосіб вираження результатів перевірки" [6, с. 41].

Ш. А. Амонашвілі розуміє оцінку як "процес співвіднесення результату діяльності з накреслинним у завданні еталоном" [11].

Г. А. Щукіна розглядає оцінку в навчальній діяльності школярів як показник ступеня правильності і точності виконаного завдання, самостійності й активності учня в роботі [8].

При цьому автором виділяються такі вимоги до оперування оцінкою успішності: багатогранність оцінки успішності, тобто максимальний облік усіх прояві в навчальної діяльності учнів; установления зв'язку з усіма видами роботи учня на уроці; висока авторитетність і значимість оцінки; гласність і доведення до всіх учнів обґрунтованих критеріїв оцінки знань, умінь, навичок; поєднання оцінки вчителя із самооцінкою і залучення учнів класу до аналізу робіт і відповідей товаришів.

Під оцінкою якості знань і вмінь школярів може розумітися як "констатація визначеного зв'язку між планом і відбитою інформацією**,** свідчення про успішне чи не цілком успішне виконання завдань" [6, с. 123].

Оцінюючи досягнення учнів, учитель думає про подальші успіхи, бажання

школяра. Педагогічні знання, досвід та інтуїція вчителя допомагають йому приймати в більшості випадків правильне рішення.

Німецький дослідник-педагог Х. Век виділяє чотири головні принципи оцінювання знань, умінь та павичок учнів. Використовуючи їх, молодий спеціаліст може досягти об'єктивності та компетентності.

По-перше, оцінювання є невід'ємною складовою навчального процесу.

Без оцінки процес засвоєння знань неможливий. Якщо хочеш прищепити міцні знання, вміння та навички, необхідно па заняттях здійснювати їх контроль та оцінку. Будь-який відносно самостійний процес засвоєння навчального матеріалу спирається на такі педагогічні методи управління: стимулювання учня на активну роботу, праця над новим матеріалом, його використання, систематизація, контроль та оцінка.

На сучасному етапі суспільного життя країни прагнення отримати гарні оцінки можна розглядати як кар'єризм. Учитель має розвивати в учнів здорове честолюбство і прагнення досягти високих успіхів у житті та в кар'єрі.

Якість знань залежить не лише від пояснення нового матеріалу і організації його засвоєння, а й від стосунків учителя з учнями. Школярі очікують від учителя висування вимог, виконання яких постійно контролюється та оцінюється, вмілого використання оцінки як джерела розвитку особистості. Компетентність молодого вчителя залежить перш за все від розуміння школярів, їхніх проблем, бажань, прагнень.

По-друге, оцінювання є лише одним із багатьох інших педагогічних засобів виховання.

Оцінка виконує виховну функцію лише у випадку, коли взаємовідносини між учителем і учнями знаходяться на високому рівні, коли вчитель мас авторитет і школярі не сумніваються в його справедливості. Крім того, оцінки виконують і стимулюючу функцію. Мотивація навчання в учнів неоднакова: наприклад, школяр переконаний, що навчання готує його до життя в сучасному світі; або навчання заради престижу класу, школи; навчання на радість батькам, рідним; навчання через бажання отримати нові знання; навчання для самоствердження перед учителем, перед однокласниками, а також багато інших мотивів.

Молодий учитель повинен враховувати всі ці мотиви і підтримувати високі досягнення учня за допомогою різних стимулів.

По-третє, оцінювання використовується ефективно в тому випадку, коли воно сприяє розвитку учнів.

Важливий принцип, яким має користуватися молодий учитель – об’єктивність і вимогливість. Під об'єктивністю розуміють таке виставлення оцінок, яке не залежить від різних суб'єктивних суджень.

По-четверте, оцінювання носить конкретний характер.

Спираючись на досвід учителів-методистів, можна виділити такі принципи оцінювання: рішення про оцінку завжди спирається на конкретний випадок; рішення про оцінку має відповідати на запитання, стимулює чи гальмує вона розвиток конкретного учня чи колективу в цілому; завжди контролюй і оцінюй власні педагогічні досягнення.

Отже, учитель, готуючись до уроку, має добре продумати контроль і оцінку знань, умінь і навичок учнів, тому що оцінювання є головною складовою загального навчально-виховного процесу в школах різного типу,

Існуюча система оцінювання, яка використовується в 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 якостей. Саме тому, на наш погляд, оцінювання у педагогічних закладах необхідно розглядати як процес установлення 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 три групи: дії щодо засвоєння знань, дії щодо застосування способів діяльності, дії щодо застосування досвіду, емоційного ставлення. Важливим аспектом формування професійних навичок оцінної діяльності у студентів є їх невміння вести контроль і облік педагогічної діяльності. Це відзначила у своєму науковому дослідженні С. Т. Резниченко. Вона поділяє основні види обліку і контролю педагогічної діяльності на: самоконтроль за підготовкою до навчальних занять і виховних заходів; контроль і самоконтроль за навчально-виховним процесом під час проведення уроків; контроль за позаурочною діяльністю учнів; контроль за роботою з батьками і громадськістю; контроль за самоосвітою і самовихованням, за підвищенням кваліфікації й удосконалення педагогічної майстерності [6].

Крім того, слід відзначити, що контроль педагогічної діяльності потрібно проводити систематично, причому аналіз даних розрахований на перспективу, яка базується на результатах обліку і контролю.

Відповідно до теорії управління, засвоєння знань буде ефективним при виконанні таких вимог: визначення мети; встановлення вихідного стану об'єкта; визначення і реалізація програм впливу з урахуванням основних змін; збереження системною і зворотного зв'язку одержаної інформації за певною системою; перероблення інформації, одержаної каналами зворотного зв’язку; вироблення коригуючих впливів; забезпечення їх реалізації.

Ці вимоги носять загальний характер і стосуються як управління персоналом, так і будь-яким навчальним процесом. Конкретна реалізація цих вимог вимагає спеціальних знань, які відображають особливості процесу їх засвоєння, а також навичок оцінної діяльності.

Н. Ф. Тализіна також наголошувала на продуктивності взаємо- та самоконтролю, а також взаємо- і самооцінки. Крім того, слід відзначити позитивні напрямки парної роботи учнів і студентів, де відразу відбувається як самоконтроль, так і контроль напарника, а потім, спираючись на вимоги, що до даної роботи поставив викладач чи вчитель, здійснюється оцінювання, яке дозволяє реалізовувати зворотний процес контролю й оцінювання [7].

Праця Л. І. Мнацаканян "Особливості й оцінюючі здібності старшокласників" дає їх тлумачення - це вміння особистості орієнтуватися, правильно сприймати особисті якості людей, розуміти їх стан, оцінювати їх вчинки, причини тих чи інших дій. Автор виділяє такі види оцінної діяльності юнаків і дівчат: оцінка зовнішнього світу; самооцінка власних дій; рефлекторні оцінки; керовані оцінки на основі власної моралі та совісті [4].

Л. І. Ломако розглядає оцінну діяльність як процес ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, причому це творчий процес, де необхідною умовою є оцінні вміння. Для дослідження готовності учнів до оцінної діяльності вона розробила такі критерії: активність; знання суті і структури вміння; потреба, прагнення до теоретичної оцінки; - раціональна послідовність виконання; ступінь

сформованості мислительних операцій, які входять до складу оцінної діяльності.

Отмітка, будучи часткою оцінювання, несе на собі в навчально-виховному процесі всі її функції: стимулюючу, що орієнтує, контролюючу, прогностичну, мотиваційну, виховну й ін.

Оцінка може суттєво сприяти підвищенню якості знань, умінь і навичок, але якщо є недоліки у оцінці, тоді навіть найдосконаліша методика оцінювання не зможе поліпшити результат навчання. Г. В. Єльнікова виділяє чотири групи недоліків за їх характером: загально-педагогічні та дидактичні, методичні, виховні психологічні, її дослідження виявило: 37,8 % опитаних учителів припускаються помилок методичного характеру при контролі та оцінюванні знань; 24,7% психологічного; 18,8% виховного; 18,7% загально-педагогічного та дидактичного [5].

У ході нашого експерименту було проведено анкетування серед учнів, студентів та вчителів з метою визначення їх відношення до оцінювання знань, умінь та навичок. Результати представлені в таблиці.

№	Запитання анкети	Учні, %	Студ. %	Вчителі %
1.	Оцінка - це 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.	50	50	50
5.	Навчаюся заради отримання позитивних оцінок.	50	50	50
6.	Оцінка - головне в навчанні.	86	64	56
7.	Оцінка має другорядне значення.	10	10	18
8.	Оцінка не має значення.	1	4	8
9.	Навчаюся, бо того вимагають батьки.	27	20	22
10.	Похвала вчителя - важливіша за позитивну оцінку.	12	20	22

Анкетування показало, що оцінка не е реальним відображенням навчальних досягнень – в цьому переконана більша частина наших респондентів. Крім того вони зазначають, що оцінка - це головне у навчанні, - більше 50 %.

Ряд авторів відзначає, що оцінка виконує соціальну функцію: завдяки оцінці "дитина починає усвідомлювати суспільний, державний зміст навчання, у результаті якого вона починає вкладати цей суспільний зміст у поняття свого обов'язку перед школою, суспільством" [3; 4; 9]. Це сприяє формуванню в дитини суспільної свідомості.

Таким чином, оцінка - самостійний феномен у навчально-виховному процесі. Поряд з тим, оцінка залишається важливим показником успішності навчання учнів, вона вимагає системного підходу до використання та вивчення.

Резюме

Стаття присвячена проблемі формування аналітичних умінь у студентів, проблемі оцінювання в процесі контролю навчальних досягнень учнів. Використання закону нормативного розподілу оцінок, що дозволяє встановити їх достовірність між теоретичним і реальним рівнем знань за певний проміжок часу.

Резюме

Статья посвящена проблеме формирования аналитических умений студентов, проблеме оценивания в процессе контроля успеваемости учащихся. Использование закона нормального распределения отметок позволяет установить достоверность различий между теоретическим рядом и реально выставленными отметками за определенный промежуток времени.

Summary

In the article usage of a Gaussian law of marks is esteemed, that allows establishing veracity of differences between an idealised number and substantially exhibited marks by the teacher for definite period. At veracity of the obtained distinctions it is possible to draw a conclusion that the technique of teaching of the teacher is not valid and the estimations, advanced by the teacher, are illusory. As a consequent it, learning efficiency in this case low. In a case, when the values of a goodness-of-fit test are less than critical values, it is possible to draw a conclusion about objectivity of estimations and efficiency of a technique of teaching of the teacher.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М., 1984.

2. Ананьев Б. Г Психология педагогической оценки, - М., 1980, -С. 128-266.

3. Доманов А. Г. Индивидуальные особенности оценочной деятельности педагога. – С-П., 1991.

4. Мнацаканян Л. И. Личность и оценочные способности старшеклассников: Кн. для учителя. – М. 1991.

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1946.

6. Полонский В. М. Оценка знаний школьников. – М., 1981.

7. Талызина Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. – М., 1983.

8. Щукина Г. И. Проблеми познавательного интереса в педагогике. – М., 1976.

9. Якунин В. Л. Обучение как процесс управления. – Л., 1988.

Подано до редакції 30.04.2004

УДК 378. 1

ДУХОВНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ Г. ВАЩЕНКА

Гурова Олександра Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент
Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Реалізація нової стратегії національної освіти, в основу якої покладено гуманістичний підхід, є найважливішим завданням для науково-педагогічної та освітянської громадськості. Перш за все, це стосується впровадження виховних технологій формування духовних цінностей особистості, починаючи із перших ступенів її становлення. У розв'язанні цієї найважливішої національної проблеми значне місце належить історико-педагогічним дослідженням, головним призначенням яких є неупереджена оцінка багатого педагогічного досвіду українського народу.

Виховання духовності особистості можна здійснювати багатьма шляхами, в тому числі, спираючись на теоретичні і практичні розробки, що зберігаються в історії вітчизняної педагогічної думки (М. Драгоманов, М. Грушевський, І. Франко, С. Русова, І. Огієнко, П. Чубинський, Д. Антонович, Н. Пирогов, К. Ушинський, О. Потебня, Д. Багалій, М. Сумцов, В. Винниченко, О. Борковський, В. Вернадський), серед яких особливу увагу заслуговують праці Г. Ващенка.

Історичний підхід до розв'язання проблеми духовного формування особистості забезпечує творчий розвиток усього цінного, що було накопичено в історії формування духовності в Україні. У **даній статті,** керуючись педагогічними працями, які були написані Г. Ващенко у роки еміграції, ми намагались виявити духовний аспект педагогічної творчості українського педагога, оцінити його внесок у розв'язанні проблеми духовного розвитку особистості і визначити плідні наукові ідеї, що є актуальними для нашого часу.

Наприкінці XX століття з'явилося чимало досліджень педагогічної спадщини Г. Ващенка (А. Бойко, О. Вишневський, Ж. Желев, І. Зязюн, О. Ковальчук, П. Кононенко, В. Марочко, І. Мірчук, В. Моргун, А. Насімчук, Є. Онацький, М. Окса, О Падалка, А. Погрібний, Ю. Руденко, І. Смалюк, Т. Усатенко, Г. Хиллиг, О. Шпак), аналіз яких свідчить про те, що проблема використання досвіду духовного розвитку особистості в працях Г. Ващенка не була предметом цілісного дослідження, хоча деякі її аспекти розглядались.

Слід зазначити, що дослідники неоднозначно дивляться на педагогічну спадщину Г. Ващенка. З одного боку, вони розглядають Г. Ващенко як видатного вітчизняного педагога XX століття, який в основу виховання української молоді поставив загальнолюдські й національні цінності„… У постаті Г. Ващенка, - пише О. Вишневський, - ми бачимо спадкоємця і продовжувача великого і багатовікового педагогічного досвіду європейського. З повним на це правом можемо стверджувати, що, хоча всі представники офіційної комуністичної педагогіки були вкорінені у свій час, жоден з них не має. . . такого глибинного й органічного зв'язку з рідною землею, історією свого народу, християнсько-демократичною культурою Європи, як Г. Ващенко" [2, с.5-6].

З другого боку, дослідники, характеризуючи діяльність Г. Ващенка на всіх її етапах, починаючи з Російської імперії, у Радянському Союзі, під час німецької окупації та в еміграції, розглядають його твори як конформістські. Так, згідно з дослідженням Г. Хілліга и М. Окси, Г. Ващенко лояльно ставився до радянської

влади й будівництву комунізму в Україні, про що свідчить його виступ на зборах партосередку Полтавського ІНО 21 листопада 1925 р., де, згідно з протоколом, «т. Ващенко» сказав: „Во время военного коммунизма, когда нужно было отстаивать завоевания, я был другим… Теперь время мирного строительства, когда масса принимает самое оживленное участие в строительстве, каждый комсомолец, и партиец должны искусно втянуть беспартийную массу в работу, а не командовать ею" [5, с. 22]. На пленарному засіданні 25 – 28 травня 1941 р. у Полтавському педагогічному інституті Г. Ващенко прочитав доклад на тему: „Особисті якості вчителя радянської школи і підготовка педагогічних кадрів" [5, с.38]. У роки окупаційного режиму Г. Ващенко був редактором газети «Голос Полтавщины», яка виходила з жовтня 1941 по вересень 1943 р., де поряд з офіційними повідомленнями німецького командування знаходили широке розповсюдження матеріали про культурно-просвітницьке життя краю. У статті „Праця для нової Європи" (25 жовтня 1942 р.) Г. Ващенко закликав полтавчан до добровільного слідування у Германію. У статті „Піклування про дітей" (8 листопада 1942 р.) професор Г. Ващенко розповідав про гарні умови дитячих садків у Полтаві. У зв'язку з відступом окупаційних військ з Києва восени 1943 р. Г. Ващенко був евакуйований, а у 1952 р. виїхав у США.

Але, в той ж час, автори книги „Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929 – 1941)" ставлять ім'я Г. Ващенко в ряду репресованих українських педагогів Клепацького, Долинського, Степанівського, братів Єфремових та інших справжніх українських інтелігентів, які обстоювали традиційні моральні цінності духовної культури нації. Їх доля, як і переважної більшості українських інтелектуалів і патріотів була трагічна. Так звана „партчистка" професорсько-викладацького складу інститутів вишукувала чергових кандидатів до табору „шкідників" чи „націоналістів", які назавжди зникали в катівнях Гулагу. В. Марочко і Г. Хілліг надають висновки представників більшовицької влади стосовно ідеології українських педагогів: „... Професора Клепацького... було названо „махровим апологетом поміщицького гетьманської України", бо він захоплювався стародруками, козацькими літописами, родоводом В. Кочубея. ... В інституті тривалий час працював Ващенко, який, як виявлялося, „проводив протягом довгого часу шкідливу роботу в галузі педагогічних наук" [3, с.156-158]. В особі Г. Ващенко представники офіційної комуністичної влади бачили „буржуазного націоналіста, що провадив замасковано у всій теоретичній і практичній роботі шкідливу лінію" [3, с.158].

Досить цікавою э позиція В. Моргуна, який характеризує дослідження, присвячені педагогічної спадщині Г. Ващенка і А. Макаренка: «У наші смутні часи перехідного періоду навіть прихильники Макаренка вдалися до звуження його системи (до колоністської, сирітської, ГУЛАГівської тощо), Ващенко ж подається як прибічник європейського цивілізованого вибору" [4, с.15]. Намагаючись уникнути у складну стратегію виховання радянської епохи, В. Моргун визначає великі заслуги обох відомих українських педагогів.

Що стосується оцінки педагогічних поглядів А. Макаренка самим Г. Ващенко, то останній хоча і критикував Макаренка, але признавав практичні досягнення його колонії. Так, у праці „Педагогічна наука в СССР (Яничар А. С. Макаренко – видатний советський педагог)" він характеризує Макаренка як видатного талановитого педагога: „Перше, що ми мусимо відзначити, це те, що Макаренко дійсно був непересічною людиною. Він мав великі здібності як письменник і як педагог-практик" [1, с.194].

Кардинальні ж розходження у двох українських педагогів були у духовному

аспекті їх світогляду. Так, Г. Ващенко розглядав А. Макаренка як найбільш завзятого представника атеїстичної системи виховання. Слово „яничар" (солдат регулярної піхоти, що комплектувався з військовополонених, а також з християн, що навернені у мусульманство), яким Г. Ващенко охарактеризував А. Макаренко, обрано не випадково: ядром війська яничар були навернені у мусульманство хлопчики-християни, які відрізнялися крайнім фанатизмом у виконанні своїх військових обов'язків. Г. Ващенко ставив запитання: „... Чи був Макаренко більшовиком-фанатиком, що у своєму захопленні комунізмом просто не відчував жаху підсовєтської дійсності, чи це був кар'єрист, що вислужувався перед більшовиками? [1, с.196]. Г. Ващенко підкреслював атеїстичну спрямованість діяльності А. С. Макаренка: „Матеріалізм у Макаренка міцно зв'язаний з безбожництвом. Вся „поема" переповнена випадами проти релігії, що часто мають характер брудного святотатства. Священиків він називає „попами", грубо кепкує з віруючих, веде вперту боротьбу з релігією. Він ніби навмисне намагається образити релігійні почуття віруючих в їх особисту гідність"[1, с.203].

На погляд Г. Ващенка, духовний розвиток особистості не може здійснюватися на засадах матеріалістичного світогляду. Він підкреслював, що критерієм моральності для матеріаліста може бути лише користь того чи іншого вчинку. „Фактичним принципом більшовицької „моралі" - є користь вчинку для комуністичної партії, а зокрема для її вождів. Але це тоді, коли вожді живуть у повній згоді. Коли ж такої згоди нема, то принципом поведінки кожного вождя є його власна користь, із-за чого такий вождь може без всяких вагань нищити своїх суперників. ... більшості матеріалістів властивий цинізм, себто глузування з усього духовного, піднесеного" [2, с.207].

Г. Ващенко, відстоюючи християнську позицію у духовному розвитку особистості, бачив мету людського життя у з'єднанні з Богом. Дотримуючись дихотомічного погляду на природу людини, він стверджував, що тіло людини пов'язане з матеріальним світом, воно має душу, невід'ємну від світа духовного, надчуттєвого. Вказуючи на принципову різницю між людиною і твариною, Г. Ващенко писав: "Людина має свої властивості, прагнення й переживання, що їх не має і не може мати тварина. Життя тварини обмежується задоволенням чисто фізичних потреб: людина має, крім того, потреби вищі, духові" [2, с.142].

Невід'ємною складовою людської душі, на погляд Г. Ващенко, є прагнення волі. „Свобода волі, – підкреслював він, - є найвищим даром Бога... Тим часом, коли тварина у своєму житті кориться інстинктам, людина, яка має теж інстинкти, може переборювати їх в ім'я вищих духових прагнень"[2, с.143].

Для духовної людини, на погляд Г. Ващенко, притаманна, перш за все, любов до ближнього і до Бога. Учений призивав активно боротися зі злом, і при цьому бути лагідним, уникати образи й помсти: „Христос боровся зі злом не тільки проповіддю і прикладом, а й ділом. Він обурювався проти зла й бичем вигнав торгівців із храму Божого. Треба бути лагідним, прощати образи, не мститися, але разом із тим треба боротися зі злом, особливо тоді, коли воно поширюється у суспільстві. Великою помилкою було б думати, що зло само собою зникне. ... Зло – активне й агресивне. Але борючись із злом, християнин мусить уникати помсти" [2, с.162].

Вчений підкреслював, що, духовно розвиваючи себе та своїх дітей, необхідно сприяти вихованню доброчинностей. Найвищим ідеалом для цього є наслідування Христа, але не Його земного життя, а духу Його життя та вчення, що відбиті у Св. Євангелії. Наслідуючи Христа, кожна особистість має виконувати своє призначення

відповідно до своїх здібностей та умов життя. Головним є те, що особистість мусить пройти свій життєвий шлях за допомогою молитви, читання Св. Письма, відвідування Служби Божої, святого причастя. Г. Ващенко стверджує, що шлях наслідування Христа визначає й духовні доброчинності: віру, надію, любов, які зв'язані між собою: „Основою та початком їх (доброчинностей) є віра. Бог як Абсолютний Дух, не може бути предметом звичайного людського пізнання... Істини християнські в усій своїй повноті можуть бути сприйняті лише вірою. Але віра християнська не мусить бути сліпою, а тим більше формальною. Релігійний формалізм завжди призводить до удавання з себе святого й лицемірства. Релігія – зв'язок між Богом і людиною. Тому віра мусить бути живою" [2, с.155- 157].

Віра є основою другої духовної доброчинності – надії. Надія, згідно з Г. Ващенко, є виявом твердості й міцності віри у Всемогутнього Бога, у Його милостивість, любов, провидіння: „... Основою християнської надії є віра в Христа як Іскупителя та Спасителя світу. Своєю хресною смертю Христос зняв із нас прокляття гріха і зробив для над доступним вічне блаженство. Жертва Христа є виявом Божої любові та милосердя, і тому віра в Христа-Іскупителя підтримує справжнього християнина в найтяжчі хвилини його життя" [2, с.159].

Віра пов'язана з любов'ю, і насамперед, з любов'ю до Бога, яка здійснюється через молитву. У молитві особистість підноситься над земними інтересами і відчуває величність і милість Бога. „Любов до Бога, - писав Г. Ващенко, - є єднанням із Ним. У земному житті людина єднається з Богом перш за все через молитву" [2, с.160]. Ідея Царства Божого, за ствердженням Г. Ващенка, повинна бути провідною зіркою у житті особистості.

Таким чином, у своїх педагогічних творах Г. Ващенко відповідає на головне питання сучасної освіти: куди повинна йти тепер наша педагогіка і практика виховання. Спираючись на педагогічні дослідження Г. Ващенка, можна зробити висновок, що у сучасній Україні, яка розвивається як самостійна незалежна держава, необхідно кожному українцю розвиватися духовно, глибоко і всебічно досліджувати минуле своєї країни і на цій основі будувати сучасне та планувати майбутнє. Тільки на міцній духовній національної основі можуть бути забезпечено процвітання українського суспільства.

Summary

In the article it is discovered the spiritual aspect of the pedagogical work of Vaschenko. It is valued his contribution in solving the problem of the spiritual development of person and defined scientific ideas, which are topical today. The author, supporting the main Vaschenko's ideas, is sure that only on the spiritual national ground can be provided development of Ukrainian society.

Резюме

В статье раскрывается духовный аспект педагогического творчества Г. Ващенко, дается оценка его вклада в решение проблемы духовного развития личности, определяются основные научные идеи, являющиеся актуальными для нашего времени. Автор, основываясь на идеях Г. Ващенко, утверждает, что только на духовной национальной основе может развиваться украинское общество.

Резюме

В статті виявлено духовний аспект педагогічної творчості Г. Ващенка, оцінено його внесок у вирішенні проблеми духовного розвитку особистості і визначені плідні наукові ідеї, що є актуальними для нашого часу. Автор, спираючись на основні ідеї Г. Ващенко, стверджує, що тільки на духовній національної основі можуть бути забезпечено процвітання українського суспільства.

Література

1. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори. – Дрогобич: Відродження, 1997. – 214 с.
2. Ващенко Г. Праці з педагогіки та психології. Зібр. тв. У 4 т: – К.: „Школяр" – „Фада" ЛТД, 2000. – Т. 4. – 416 с.
3. Марочко В., Хілліг Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (19929 – 1941). – К.: Наук. світ, 2003. – 302 с.
4. Моргун В. Григорій Ващенко, Антон Макаренко, Ганс Кофод: чи повернемося до них у третьому тисячолітті? // Науково-практичний освітньо-популярний часопис „ІМІДЖ сучасного педагога" Полтавського держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – 2001. – Вип. 2. – С. 12-18.
5. Хиллиг Г., Окса Н. Метаморфозы Г. Г. Ващенко. – Марбург, 2000. – 70 с.

Подано до редакції 17.04.2004

УДК 378. 011. 31

ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГА

Дичківська Ілона Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки і психології (дошкільної)
Рівненський державний гуманітарний університет

Постановка проблеми. Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з існуючими державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. На заваді цим нововведенням стають невідповідність нових типів освітньо-виховних закладів вимогам батьків, які здебільшого орієнтуються на традиційні стандарти навчання і виховання.

Не менш гострими є проблеми пристосування нововведення до нових умов. Часто вони спричинені намаганнями пристосувати до конкретних умов педагогічні технології, елементи змісту навчання й виховання, які виявили свою ефективність в інших галузях, або концепції, розроблені в зовсім інших історичних умовах. Таке механічне перенесення призводить до втрати змісту і глибинної суті інновації, що нерідко має наслідком її дискредитацію, розчарування багатьох людей, породжує нову хвилю консерватизму [7].

Мета нашої статті – визначити поняття "готовність педагога до інноваційної діяльності", показати місце означеного утворення у структурі професійно-особистісного становлення фахівця.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

На нашу думку, готовність до інноваційної педагогічної діяльності можна визначити як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [2, с. 277]. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності. Багато проблем, що постають перед педагогами в умовах

інноваційного режиму, пов'язано і з низькою інноваційною компетентністю, яка визначається нами як система мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, які забезпечують ефективність використання сучасних педагогічних технологій в роботі з дітьми [2, с. 278]. Компонентами означеної компетентності виступають проінформованість про інноваційні педагогічні технології, грамотність у володінні їх змістом та методикою, культура використання інновацій у навчально-виховній роботі з дітьми, особистісна позиція педагога щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій.

Готовність ми розглядаємо як внутрішню силу, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога (І. Ю. Алексашина, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, С. Д. Максименко, І. П. Підласий, Л. С. Подимова, В. О. Сластьонін та ін.).

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і характеру практичної підготовки педагога. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, сприймати і регулювати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного та високоефективного розвитку [5; 6; 7]. А це у принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно на пошук нових підходів до підготовки майбутнього педагога. Йдеться про те, що під час навчання він має набути розвинуту творчу уяву, стійку систему знань, що розкривають суть, структуру і види інноваційної педагогічної діяльності, уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації, психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти, систему спеціальних психолого-педагогічних методів, прийомів і засобів, які дозволяють активно включатися в інноваційну педагогічну діяльність. Специфіка науково-технічних, суспільно-політичних і соціокультурних перетворень, що визначають завдання, адресовані школі, вимагає від сучасного педагога уміння вирішувати цілий комплекс нових, не властивих йому раніше науково-теоретичних і практичних завдань [1]. За нашим переконанням, педагог інноваційного спрямування повинен уміти реалізувати в рамках навчально-виховного процесу:

1) педагогічний гуманізм ("прийняття" вихованців, довіра до них, повага їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях);

2) емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння "відчувати іншого як самого себе", розуміти внутрішній світ своїх вихованців, уміння стати на їх позиції);

3) співробітництво (поступове перетворення вихованців у "співавторів педагогічного процесу");

4) діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, вести міжособистісний діалог на основі рівноправства, взаємного розуміння і співтворчості);

5) особистісну позицію (здатність творчого самовираження, при якій педагог

постає перед вихованцями не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, яка має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій).

Аналіз актуальних протиріч масової педагогічної практики показує, що в сучасних умовах професійна діяльність педагога повинна носити інноваційний характер і відповідати основним принципам:

– принцип інтеграції освіти (передбачає посилену увагу до особистості кожної дитини як вищої соціальної цінності суспільства, орієнтацію на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями);

– принцип диференціації та індивідуалізації освіти (налаштовує на забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного вихованця);

– принцип демократизації освіти (дотримання його зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативи й творчості учнів і вчителів, зацікавленої їх взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою).

Реалізація цих принципів вимагає переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну самого характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток різнобічної, творчої особистості, з урахуванням її індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей. Отже, в структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності варто розглядати як показник його здатності нетрадиційно, по-новому вирішувати актуальні для особистісно-орієнтованої освіти проблеми.

Готовність педагога до інноваційної діяльності ми пропонуємо визначати за такими показниками:

1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій на рівні власної педагогічної практики;

2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;

3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, проведення експериментальної роботи;

4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;

5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та створення нових.

Між даними проявами існує певний взаємозв'язок, зокрема, потреба у нововведеннях активізує роботу з накопичення знань у даній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи перед бюрократичними структурами тощо. Співвідношення проявів даних показників дало нам можливість виділити *рівні сформованості готовності* до педагогічних інновацій, які умовно можна позначити як інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий, продуктивний (творчий).

1. *Інтуїтивний рівень.* Для педагогів означеного рівня інноваційна педагогічна діяльність визнається як альтернатива традиційній (масовій) практиці. Знання теоретичних засад означеного феномену мають поверхово-емоційний характер. Практичні навички з виявлення інноваційних процесів у педагогічному процесі сучасної дошкільної і початкової освіти відсутні. Педагогічна рефлексія у таких педагогів не сформована.

2. *Репродуктивний рівень.* Для педагогів цього рівня освоєння педагогічних

інновацій характерною є змістовна орієнтація у загальних теоретичних підходах, конкретних методиках роботи педагогів-новаторів, а також зарубіжному досвіді педагогічних технологій. Окремі з них застосовують елементи даних систем у власній педагогічній діяльності, оскільки мотиви використання інновацій носять ситуативний характер. Є й такі, хто заявляє, що новітні технології не можуть бути застосовані поза особистістю їх авторів. Педагогічна рефлексія у педагогів означеного рівня виражена недостатньо.

3. *Пошуковий рівень.* Педагоги намагаються втілити у власну діяльність відомі технології та методики навчально-виховної роботи. Характерним для цих педагогів є прагнення працювати по-новому, спроби експериментування, бажання поділитися досвідом як успіхів, так і помилок з однодумцями для осмислення педагогічних інновацій.

4. *Творчий рівень.* Педагоги глибоко розуміють роль інновацій у виконанні сучасних завдань освіти, мають широкі й змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання, володіють новітніми технологіями та беруть участь у їх створенні. Для них є характерним прагнення індивідуального творчого внеску в інноваційний процес.

Висновки. Вищесказане дозволяє дійти низки висновків, які охоплюють аспект готовності педагога до інноваційної діяльності. Означена готовність формується не сама по собі, не у віртуальних розмірковуваннях, а під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі. Це означає, що кожен попередній рівень такої готовності є передумовою формування нових. Особливо слід підкреслити, що своєчасне, об'єктивне визначення рівня сформованої готовності конкретного педагога до інноваційної діяльності дає змогу спланувати роботу щодо розвитку його інноваційного потенціалу, який є важливим компонентом структурних професійних якостей.

Summary

In the article is based the demands to professional-personal preparation of the teacher, that determinate of modern condition of development of society. Disclosed the problem of readiness the teacher to innovational activities. On the based of definite of author the index given off and characterized the levels of formed the readiness the teacher to inculcation educational innovations.

Резюме

В статье обоснованы требования к профессионально-личностной подготовке педагога, детерминированные современными условиями развития общества. Раскрывается проблема готовности педагога к инновационной деятельности. На основе определенных автором показателей выделены и охарактеризованы уровни сформированности готовности педагога к внедрению образовательных инноваций.

Резюме

У статті обґрунтовані вимоги до професійно-особистісної підготовки педагога, детерміновані сучасними умовами розвитку суспільства. Розкривається проблема готовності педагога до інноваційної діяльності. На основі визначених автором показників виокремлено та охарактеризовано рівні сформованості готовності педагога до впровадження освітніх інновацій.

Література

1. Алексашина И. Ю. Учитель и новые ориентиры образования. – СПб., 1997. – 230 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985. – 156 с.
4. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. – СПб., 2002. – 83 с.

5.Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) // Рідна школа. – 1994. – №3. – С. 68-72.
6.Підласий І. П., Трипольська С. А. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя // Рідна школа. – 1998. – №1. – С. 8-11.
7.Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997. – 220 с.

Подано до редакції 12.05.2004

УДК 37. 001. 76

ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

Докучаєва Вікторія Вікторівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка

Постановка проблеми. Розробляючи в теоретико-методологічному аспекті проблему проектування інноваційних педагогічних систем, ми добре усвідомлювали надзвичайну важливість такого дослідницького завдання, як визначення провідних принципів, на яких має ґрунтуватися ця специфічна діяльність.

Методологія, якщо дотримуватися погляду А. Авер'янова, може поставати як логіка дослідження. При цьому, на думку вченого, є необхідним виокремлення в методології двох її основних видів: методології теорії пізнання й методології практики.

Звідси вищеозначене завдання, вважаємо, може бути зведене до визначення методологічних принципів проектування інноваційних педагогічних систем – як діяльності, що становить собою класичний випадок синтезу теоретичного пізнання й практики.

Отже, відтворення (щоправда, в загальному вигляді) гностичної процедури щодо відбору зазначених принципів і є **метою цієї статті**.

Торкаючись сутності самого поняття, яке має визначати проектування як об'єкт дослідження, зазначимо, що на підставі попередніх здобутків теоретичного й експериментального його вивчення проектування інноваційних педагогічних систем може бути розглянуте в загальному випадку як інтелектуально-творча (різновиди: теоретико-експериментальна, науково-теоретична) діяльність суб'єкта щодо вивчення резервів освітнього середовища та подальшого його перетворення, продуктом якої є інноваційна педагогічна система.

Психологічна структура проектування інноваційних педагогічних систем може бути подана як складний, розгорнутий у часі, ієрархізований процес, актуалізований метою створення інноваційної педагогічної системи, в якому виявляються наступні фази: пошукова; теоретичної розробки; конструювання; технологічна; моніторингу та оцінки.

На нашу думку складність дослідження процесу проектування інноваційних педагогічних систем пояснюється наявністю *рекурсивного* зв'язку між двома діяльностями (що можна визначити як "діяльність усередині діяльності") – науково-дослідницькою (проектування) й творчою професійно-педагогічною (педагогічна діяльність, для якої інноваційність є класоутворюючою ознакою), обидві з яких мають системний характер.

Отже, виявляється, що власні цілі цих діяльностей не лише віддалені одна від

одної в часі, а інструментовані логікою досягнення певної надмети, а саме: *створена інноваційна педагогічна система як мета проектувальної діяльності є* ***тактичною****, проміжною метою відносно* ***стратегічної*** *її мети – прогресивних перетворень в освітньо-виховному просторі.* Виходячи з означеної *мегамети*, інноваційні педагогічні системи постають *засобом* її досягнення, а отже, проектування – *технологією* отримання цього стратегічного засобу.

Таким чином, у проектуванні інноваційних педагогічних систем ми намагалися врахувати, по-перше, принципи власне проектування – як діяльності синтетичного характеру, а отже, багатоаспектної, по-друге, принципи, що мають слугувати базисом для проектованої педагогічної системи, тобто визначати, згідно з Концепцією Нової школи XXI століття (Л. Сохань, І. Єрмаков), змістові, технологічні й управлінські домінанти навчально-виховного процесу.

Аналізуючи стан практики проектування й впровадження складних цілеспрямованих систем, А. Лігоцький констатує недостатню розробленість теорії й відсутність належного інструментарію для здійснення подібних досліджень, у зв'язку з чим як необхідне завдання розглядає формулювання законів, безпосередньо звернених до практики дослідження систем [4, с.89]. При цьому серед системних законів він виділяє як найбільш загальний закон безперечних відносин і суперечностей, що "…виявляє себе у складі та структурі системи" (тобто, не припускає як надлишкових елементів і зв'язків, так і дефіцитних) та діє не лише "для забезпечення гомеостазу системи, її адаптації до середовища", а й "для розвитку, при якому відбувається взаємна адаптація оточення й системи". Практична зорієнтованість законів саме й зумовлює, на думку А. Лігоцького, застосування багатьма авторами терміна "принцип", який має означати, "що певний закон виступає як метод дослідження".

Системний підхід, що визначається як методологічний напрямок у науці, завданням якого є розроблення методів дослідження й конструювання складноорганізованих об'єктів – систем різних типів і класів, вважається також, згідно з "Філософським словником", *певним етапом* у розвитку методів пізнання, методів дослідницької й конструкторської діяльності. Сучасний рівень знання, що має визначати цей етап, зумовлює, за А. Авер'яновим, специфічну форму пізнання, яка подається у вигляді *принципів системного пізнання*. До цих принципів учений відніс такі:

1. Розгляд об'єкта діяльності (теоретичної й практичної) як системи, тобто як відмежованої множини взаємодіючих елементів.
2. Визначення складу, структури й організації елементів і частин системи, виявлення провідних взаємодій між ними.
3. Виявлення зовнішніх зв'язків системи, виділення з них головних.
4. Визначення функції системи та її ролі серед інших систем.
5. Аналіз діалектики структури та функції системи.
6. Виявлення на цій основі закономірностей та тенденцій розвитку систем [1, с.9].

Оцінюючи в контексті методології системного пізнання й перетворення світу значення *принципу системності*, автор підкреслює, що останній є "необхідною методологічною умовою, вимогою будь-якого дослідження й практики" [1, с.261].

Е. Виноград виділяє в системному підході праксіологічний аспект, який, на відміну від онтологічного й гносеологічного аспектів, спрямований "не на вивчення загальних закономірностей побудови, функціонування й розвитку систем чи на розроблення адекватних способів і засобів пізнання систем, а на розроблення

принципів досягнення організаційної оптимальності систем", які, на думку дослідника, мають бути віднесені до загальної теорії організації [3, с.7]. Для реалізації *системного підходу в праксіологічному аспекті* запропонований такий гностичний алгоритм: 1) фіксування суперечності в об'єкті чи між суб'єктом та об'єктом; 2) визначення мети й критерія оцінки її досягнення; 3) дослідження актуального середовища системи (до уваги беруться лише ті чинники, що вважаються суттєвими для досягнення мети); 4) визначення функцій системи; 5) проектування динаміки системи (вибір відповідного режиму її життєдіяльності – функціонування, розвитку чи перехідного. – В. Д.); 6) проектування організаційного процесу, що в найбільш розвиненому стані має включати інформаційне й ресурсне забезпечення, управління й виконання [3, с. 65-66].

Деякими дослідниками проектування подається як *соціальна технологія* в освітній галузі, що має забезпечувати перехід від парадигми підтримуючої (традиційної) до парадигми інноваційної освіти у вищому навчальному закладі. Соціальні технології в освіті ґрунтуються на ідеї гармонійного поєднання цілей – навчання, професійної підготовки й самоосвіти, саморозвитку, самовизначення.

Застосування соціальних технологій у сфері освіти потребує дотримання таких *принципів-вимог*:

1. Головною метою є збереження й розвиток творчого потенціалу кожної людини, її інноваційних здібностей.
2. Вибір засобів досягнення мети здійснюється з урахуванням специфіки їх використання в освітній сфері (як правило, це комплексне поєднання різних соціальних технологій – дослідження, проектування, менеджменту, комунікації тощо).
3. Результат, що прогнозується: формування світогляду, який ґрунтується на гнучкості мислення, багатокритеріальності рішень, толерантності до інакомислення, відповідальності за власні дії.

Якщо ж проектування розглядати як технологію, адекватну парадигмі Можливого Розвитку, Інноваційної Освіти, то в цьому випадку актуальності набувають загальні *принципи-цінності* (суспільно й особистісно значущі), що проголошуються як *якісно нові*. Цими цінностями-принципами є:

- Пізнання майбутнього світу й створення теперішнього, реального (порівняти з традиційною освітою: пізнання існуючого світу й створення майбутнього).
- "Теорія практики" як раціональна основа діяльності (у традиційній освіті – природно-науковий метод і формальна логіка).
- Творчі рішення в наборі альтернатив у повсякденному житті, багатокритеріальність оцінювання (традиційна освіта: тільки одне – єдине – рішення; лише один критерій – "вірно" або "невірно").
- Пріоритет духовних чинників (у традиційній освіті – не затребувані).
- Нова якість освіти – методологія гармонійної взаємодії людини й світу (парадигма традиційної освіти: знання й закони природного світу та способи створення штучного світу).

Принципи проектування сучасних освітніх систем обґрунтував у своєму дослідженні А. Лігоцький, обравши його предметом проектування системи різнорівневої підготовки фахівців у вищій школі. Для створення системи різнорівневої підготовки фахівців він пропонує такий перспективний напрямок цієї діяльності, як *інтеграція за життєвим циклом*. Як теоретична основа при цьому розглядається концепція програмування життєвих циклів системи різнорівневої

підготовки фахівців.

Під програмуванням життєвого циклу (ЖЦ) системи різнорівневої підготовки фахівців у вищій школі А. Лігоцький розуміє "процес досягнення необхідних (заданих) цільових показників діяльності в середовищі функціонування шляхом оптимального розподілу ресурсів на всіх етапах ЖЦ, соціально-економічної ефективності систем і процесів ЖЦ" [4, с.107].

В основу створення інтегрованої системи різнорівневої підготовки фахівців (ІСРПФ) автор поклав такі *принципи*: 1) єдність та наступність; 2) безперервність і різноманітність освіти; 3) відповідність світовому рівню; 4) гуманізм і демократизм; 5) системна орієнтація на кінцеві результати функціонування; 6) моделювання; 7) цілісність і цілеспрямованість; 8) уніфікація й типізація програмно-методичного забезпечення; 9) агрегація об'єктів освіти [4, с.109-110]. Якщо перші чотири принципи відображають загальні вимоги до системи освіти в цілому, то решту інших сформульовано, на наш погляд, саме з урахуванням особливостей ІСРПФ як підсистеми вищої професійної освіти.

Підкреслимо, що зазначені п'ять принципів, а саме: системної орієнтації на кінцеву ефективність функціонування; моделювання; цілісності й цілеспрямованості; уніфікації й типізації програмно-методичного забезпечення; агрегації об'єктів освіти ─ випливають з більш загальних (методологічних) положень: принципу с*истемності* (як провідного у матеріалістичній діалектиці) та низки підпорядкованих йому "системних принципів", (насамперед, це *принципи теорії систем* та *теорії організації*).

В. Ясвін у своєму дослідженні методологічно обґрунтовує *психолого-педагогічну систему* розвиваючого освітнього процесу в творчому освітньому середовищі, що базується на ідеях екологічного підходу в психології (Дж. Гібсон), психопедагогіки (Е. Стоун), гуманістичної психології (К. Роджерс). Як основний *методологічний принцип* освітнього процесу в творчому середовищі автор розглядає принципи динамічної ***відповідності*** *педагогічного* процесу освіти особистості *психологічному* процесу її розвитку.

Запропонована В. Ясвіним *система принципів організації освітнього процесу* ґрунтується на теорії можливостей Дж. Гібсона, згідно з якою можливість виявляє два взаємопов'язаних аспекти – "стимули", що надходять з оточуючого середовища, й "діяльність" особистості, спрямована "назустріч" цим стимулам [7, с.223]. Сформульовані принципи полягають у такому:

1. Принцип організації комплексного й гетерогенного освітнього середовища – передбачає таку педагогічно доцільну організацію останнього, за якої це середовище надає суб'єктам освітнього процесу різноманітних можливостей розвитку (гетерогенність) за перцептивним, когнітивним і практичним "каналами" контактів зі світом (комплексність).

2. Принцип орієнтації на актуалізуючий потенціал освітнього середовища – передбачає педагогічно доцільну організацію такого середовища, яке стимулює дію відповідних психологічних механізмів особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу.

3. Принцип організації персонально адекватного освітнього середовища – полягає у педагогічно доцільній організації такого середовища, що забезпечує можливості розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу (з урахуванням вікових, статевих, етнічних, професійних та інших індивідуальних особливостей).

4. Принцип розвитку мислеобразів – передбачає розвиток системи уявлень особистості про світ не лише на підставі наукової інформації, але й на основі творів

мистецтва, художньої літератури, різних філософських, релігійних концепцій тощо.

5. Принцип розвитку партнерської взаємодії – передбачає педагогічне стимулювання *механізмів суб'єктифікації* партнерів по взаємодії, – тобто таких, що дозволяють іншому проявитися як суб'єкту, сприяють формуванню "суб'єктної установки" стосовно інших, що радикально впливає на суб'єктивне ставлення до них, а отже, й на характер взаємодії в цілому.

6. Принцип розвитку коактивності – передбачає педагогічне стимулювання *особистісної стратегії поведінки*, спрямованої на допомогу іншим, а також опанування відповідних технологій (соціальних, предметних) цієї допомоги [7, с. 234-239].

Особливо значущим є те, що за визначенням самого автора В. Ясвін, спроектована ним освітня система "в цілому спрямована на розвиток особистості, що самоактуалізується,… особистості вільної та активної, відкритої до світу, що сприймає цей світ у всій його складності й різноманітності".

Принципи, що були викладені вище, стосуються проектування *технологічного* компоненту освітнього середовища (або, іншими словами, "*педагогічного забезпечення розвиваючих можливостей*" цього середовища, базою якого слугують теоретичні концепції, "системи" розвиваючого навчання й освіти). Саме технологічний компонент, за В. Ясвіним, визначає "стратегічні орієнтири проектування освітнього середовища" в цілому. Це означає, що сформульовані *принципи педагогічної організації освітнього процесу* зумовлюватимуть відповідні часткові принципи, що стосуються організації *соціального* й *просторово-предметного* компонентів освітнього середовища.

Якщо підходити більш широко до використання терміна "освітнє середовище" й будь-яку авторсько-дослідницьку педагогічну систему розглядати як певну модель освітнього середовища, то виявляється, що переважна більшість запропонованих систем спрямована на організацію *соціального* компоненту освітнього середовища. Принаймні це є справедливим для тих випадків, коли йдеться про взаємодію в педагогічній діяльності, оскільки психолого-педагогічний феномен соціального компоненту розвиваючого освітнього середовища визначається, за В. Мухіною та В. Горяніною, як "продуктивний стиль взаємодії", що є "плідним способом контакту партнерів, який сприяє встановленню й продовженню стосунків взаємної довіри, розкриттю особистісних потенціалів та досягненню ефективних результатів спільної діяльності" [7, с. 226].

У цьому контексті доцільно розглянути *принципи організації творчої взаємодії* вчителя та учнів у навчально-виховному процесі, запропоновані С. Сисоєвою [6], які полягають у такому:

- принцип діагностики (побудова й корекція навально-виховного процесу *на підставі даних психолого-педагогічних досліджень творчих* можливостей учнів);

- принцип оптимальності (створення дидактичних умов, що забезпечують, крім засвоєння ЗУН, також і "позитивну динаміку творчого розвитку учнів *у конкретних умовах педагогічної праці*");

- принцип відповідності (ураховує фактор обумовленості творчої навчальної діяльності учнів творчою педагогічною діяльністю вчителів; потребує *визначення* як *актуального*, так і *можливого рівнів творчих досягнень* учителя й учнів *та співвіднесення* їх між собою);

- принцип сприятливості (створення на уроках і в позаурочній діяльності учнів *атмосфери співдружності, співпраці* – тобто такої, що має сприяти мотивації творчості);

- принцип креативності (*відбір і конструювання змісту* навчального матеріалу за критерієм його *творчої насиченості*);

- принцип доповнення (використання варіативного компоненту навчального плану для усунення "прогалин" у розвитку творчих умінь і психічних процесів, що впливають на творчі досягнення, у спосіб введення творчо зорієнтованих навчальних курсів);

- принцип збільшення різноманітності (виконує регулятивну функцію в процесі творчої взаємодії, визначає стратегію проектування останньої);

- принцип самоорганізації (ураховує особливості управління нелінійними системами, що полягають в орієнтації на внутрішній вплив та узгодження з власними тенденціями розвитку, а також у можливості впливати ззовні на творчу активність з огляду, на що *актуалізується роль процесів самоуправління*).

Найбільш загальні *принципи співтворчості* (творчої взаємодії) *педагога й особистості, що ним виховується*, сформулював у своєму монографічному дослідженні В. Андреєв [2]. Застосувавши "багатомірну модель систематики педагогічних принципів", він виділив сім основних (загальних) та низку більш часткових принципів, що їх конкретизують: 1) принцип системності (включає принципи: цілісності; міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків; комплексного підходу в навчанні, вихованні й розвитку особистості й колективу); 2) принцип оптимальності (реалізується через принципи, що ґрунтуються на діалектичній єдності й оптимальному поєднанні: теорії й практики; індивідуального й колективного; управління й самоуправління; репродукції й творчості; раціонального й емоційного; навчаючих, виховуючих і розвиваючих функцій у процесі різних видів діяльності учнів, що організуються як педагогічно доцільні тощо); 3) принцип розвитку (реалізується через принципи: гармонійного розвитку особистості; переходу виховання й навчання в самовиховання й самонавчання (самоосвіту) особистості й колективу; переходу педагогічного управління в самоврядування особистості й колективу; проблемності й перспективності; новизни та достатнього розмаїття видів діяльності учнів, що організуються як педагогічно доцільні); 4) принцип управління (реалізується через принципи, що є цілком відповідними етапам педагогічного управління, а саме: принцип цілепокладання; принцип планування; принцип організації й стимулювання; принцип нормування; принцип зворотного зв'язку; принцип перебудови); 5) принцип інформативності (включає принципи: суспільної й особистої значущості інформації; генералізації інформації; надійності й вірогідності інформації; надмірності й обмеження інформації; дискретності інформації достатньої різноманітності засобів, форм, методів щодо збору, збереження, обробки, перетворення, розподілу й використання інформації); 6) принцип соціалізації (включає принципи: суспільної зумовленості й суспільної спрямованості навчання й виховання; єдності вимог школи, сім'ї й громадськості; єдності навчальної, дослідницько-творчої й громадської діяльності; зв'язку навчання й виховання з життям; суспільної значущості діяльності, що організується як педагогічно доцільна; співпраці й співтворчості тощо); 7) принцип індивідуалізації педагогічного процесу (реалізується через принципи: показу особистої значущості діяльності; урахування вікових та індивідуальних особливостей особистості; поваги до особистості в поєднанні з раціональною вимогливістю до неї; оптимізму, віри в здібності особистості; заохочення успіху й доброзичливої критики недоліків).

Зауважимо, що *модель принципів* за В. Андреєвим було покладено в основу *спроектованої нами й нині реально діючої інноваційної педагогічної системи*

(Луганський обласний ліцей № 3). Поряд із цим слід зазначити, що в процесі психолого-педагогічного проектування діяльності вищезгаданого інноваційного закладу освіти – від моменту утворення в 1996 році – вже двічі виникала нагода пошуку й обґрунтування принципів, які мали б визначати загальний напрям проектування внутрішньоліцейної педагогічної системи. Уперше, природно, – на етапах її *виникнення* й *становлення*, визначених нами як ***перший мегаетап*** розвитку ліцею (1996-2001 рр.). На той момент нами було актуалізовано *принципи*, що розроблялися Академією педагогічних наук України з цільовим призначенням – для "шкіл нового типу" й полягали в такому: 1) гуманізація системи освіти; 2) єдність загальнолюдського й національного; 3) розвиваючий характер навчання; 4) співробітництво, співтворчість; 5) індивідуалізація та диференціація навчання; 6) оптимізація навчально-виховного процесу; 7) відкритість і динамічність альтернативної освіти.

Наступного разу (вдруге) перегляд і формулювання принципів для *оновленої* педагогічної системи ліцею відбувалося на етапі його *перетворення* й *розбудови* (2001-2003 рр.), що, згідно з Моделлю розвитку педагогічної системи ліцею, був нами визначений як *стратегічно-розвиваючий*. Тому до принципів, вироблених на попередньому етапі, було додано низку інших, які виходили з Концепції освіти XXI століття з її стрижневим положенням "Освіта протягом усього життя" та з підпорядкованої їй Концепції Нової школи. (Перша розроблена комісією ЮНЕСКО й офіційно проголошена базовим джерелом для вироблення будь-яких освітніх проектів нового століття. Друга створена колективом учених Інституту педагогіки АПН України – Л. Сохань, І. Єрмаковим та іншими – для реалізації у вітчизняному освітньому просторі). Ці принципи, зокрема, включали: провідне положення про те, що "школа є організацією не тільки навчання, а й всього життя дитини"; принцип суб'єктності; принцип рефлексії в навчально-виховному процесі; ставлення до дитини як до особистості, сприйняття останньої як головної цінності; принцип діалогічності, позиційності; принцип "більшої цінності питань, проблем, ніж відповідей, готових рішень, догматичного знання"; принцип пріоритетності творчої діяльності перед репродуктивною; принцип софійності (оволодіння філософічністю як способом орієнтації у своєму "Я" та навколишньому світі); принцип духовності, духовного освоєння світу (осягнення смислів – життя, буття, знань, власного практичного досвіду).

Підкреслимо, що наведені принципи були обрані нами як *методологічний* орієнтир *концептуального* рівня (в межах психолого-педагогічного знання) у визначенні педагогічних стратегій розвитку ліцею на етапі його перетворення й розвитку й, відповідно, при розробленні проекту оновленої внутрішньоліцейної педагогічної системи (за умови того, що прогностична модель розвитку останньої відображувала життєвий цикл педагогічної системи впродовж часового періоду аж до 2009 р. й гіпотетично далі).

Як показує вивчення останніх досліджень із проблеми інноваційних освітніх технологій, вельми прогресивною й значущою подією в національному освітньому просторі на сьогодні вважається створення *нової виховної системи* на засадах психолого-педагогічного проектування [5]. Відзначаючи наявність спільності в концептуальних положеннях запропонованої виховної системи й моделі "Школи життя" (Школи XXI століття), ми цей факт пояснюємо тією обставиною, що більшість нещодавніх психолого-педагогічних проектів в Україні створювалася під значним впливом Концепції Життєтворчості й наступної за часом Концепції освіти XXI століття, що, у свою чергу, є цілком закономірним – з огляду на раніше згадане

ухвалення ЮНЕСКО стосовно надання цим документам визначального (концептуальностворюючого) статусу при розробленні освітніх моделей XXI століття.

Звернемо увагу на таку обставину, що хоча в обґрунтуванні нової виховної системи принципів як таких не наведено, та вони майже очевидно, на нашу думку, випливають із *завдань*, що цією системою передбачені, та *засобів* їх реалізації [5, с.6]. Отже, скористуємося своїм правом дослідника і *сформулюємо* ці *принципи*.

Перший принцип: збагачення особистого простору вихованця (йдеться про середовище помешкання й освітнє середовище в тому їх розумінні, як вони мають трактуватися відповідно до екопсихологічного підходу).

Другий принцип: урізноманітнення видів діяльності, оптимальне для суб'єкта (очевидно, є частковим відносно *принципу педагогічної доцільності*).

Третій принцип: управління й психолого-педагогічної підтримки в організації всіх аспектів, життєздійснення особистості вихованця (передбачає визначення пропорційного співвідношення *керуючих* засобів та засобів *самоврядування* адекватно до ступеня суб'єктивності вихованця).

Четвертий принцип: самостворення особистості (психолого-педагогічне сприяння в опануванні навичок самоуправління, технологій творчого розв'язання завдань у різних сферах життєдіяльності).

П'ятий принцип: *синергетичності суб'єкта* – пропонується нами й полягає в такому: для налагодження продуктивних зв'язків особистості із зовнішнім світом необхідною умовою є *прояв її екзистенції*, або внутрішнього "Я"; з іншого боку, аутентичність, цілковитість "Я-образу" людини безпосередньо залежить від якості зв'язків із оточуючим середовищем. Звідси – надзавдання: людина має бути не лише ініціатором, а саме проектувальником власного життя, аби зробити процес життєздійснення не лише насиченим, але й гнучким (перешкодостійким, рефлексивним), – з "прозорою", соціально сприйнятою траєкторією, або, інакше кажучи, вона має поєднувати в собі властивості *цілеспрямованої* й *відкритої* систем.

Підсумовуючи сказане вище, доходимо **висновy**, що наведені положення в цілому відтворюють нашу когнітивну тактику щодо *відбору принципів проектування інноваційних педагогічних систем*, згідно з якою ці принципи можна експлікувати різними рівнями методологічного знання: філософським (принципи матеріалістичної діалектики); загальнонауковим (принципи теорії систем, теорії організації); конкретнонауковим (положення психології, педагогіки тощо); технологічним (відповідно до галузевих напрямків проектування: соціального, еколого-психологічного, психолого-педагогічного, педагогічного, включаючи і власне педагогічні технології).

Резюме

Исследуя проблему проектирования инновационных педагогических систем, автор в данной статье обосновывает логическую процедуру отбора принципов, предопределяющих построение и реализацию данной деятельности.

Summary

While studying the problem of innovation pedagogical systems projecting, the author of this article grounds the logical procedure of the choice of principles, determining the constructing and realization of the given activities.

Резюме

Досліджуючи проблему проектування інноваційних педагогічних систем, автор статті обґрунтовує логічну процедуру відбору принципів, що передвизначають побудову та реалізацію цієї діяльності.

Література

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методол. проблемы. – М., 1985.
2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988.
3. Виноград Э. Г. О формировании подхода к созданию оптимальных систем // Проблемы системных исследований. – Новосибирск, 1985.
4. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. – К., 1997.
5. Киричук Психолого-педагогічне проектування в системі виховного процесу загальноосвітньої школи // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 8. – с. 4-12.
6. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К., 1996.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.

Подано до редакції 13.03.2004

УДК 37: 372. 32

ПРОЕКТУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА У ДОШКІЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Дронова Ольга Олегівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Слов'янський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Перехід на особистісно-орієнтовану освіту супроводжується наповненням змісту освіти загальнолюдськими цінностями, культурним сенсом та актуалізує необхідність осмислення і проектування умов, адекватних новому змісту.

Аналіз особистісно-орієнтованої освіти, викладеної у фундаментальних роботах вітчизняних та зарубіжних вчених (І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, М. Б. Євтух, І.А. Зязюн, С. В. Кульневич, В. О. Моляко, Г. П. Шевченко, Є. М. Шиянов та ін.), дає змогу дійти таких висновків:

- освіта стає особистісно-орієнтованої, якщо вона актуалізує діяльність свідомості на рівні суб'єктивних, особистісних сенсів; ґрунтується на гуманістичних розвиваючих засадах замість формуючих, орієнтованих на передавання готового, а не виробленого особистістю досвіду; якщо вона є конструктивною, а не інструктивною;
- особистісно-орієнтована освіта виходить з виявлення індивідуальних особливостей дитини як суб'єкта пізнання та предметної діяльності, ґрунтується на визнанні за кожною дитиною права вибору власного шляху розвитку через створення альтернативних форм навчання;
- освітній процес особистісно-орієнтованого навчання має містити можливості для реалізації дитиною себе у пізнаванні, діяльності, поведінці;
- зміст освіти, її засоби і методи структуруються так, що дозволяють дитині проявити вибірковість до предметного матеріалу, його виду, формі;
- освітні програми та педагогічні технології мають моделювати дослідницьке (пошукове) мислення, діалог, інтегрувати навчальний матеріал для реалізації методу дослідницьких проектів, які виконують самі діти;
- критеріальну базу особистісно-орієнтованої освіти утворює сформованість інтелекту (якостей розуму) як особистісного новоутворення.

Помітною є суперечність між об'єктивною потребою у вихованні гуманної, творчої особистості і спрямованістю навчальних закладів усіх рівнів (від дошкільних до вищих) на "формування" індивіда із заданими властивостями. Проблема полягає у необхідності подолання визначеної суперечності шляхом критичного переосмислення організації освітнього процесу, насамперед у дошкільних закладах, і переходу до розроблення та впровадження особистісно-орієнтованих освітніх технологій, які забезпечуватимуть особистісно-змістовий, творчий, розвиваючий характер навчальної діяльності дітей.

Особистісно-орієнтована модель дошкільної освіти обґрунтовується у фундаментальних наукових працях Л. В. Артемової, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. С. Комарової, О. Л. Кононко, Р. М. Чумічевої та ін.). Вона розгортається за аксіологічним принципом, природовідповідності, культуровідповідності, гуманізму, індивідуалізації-типологізації. Реалізація здійснюється через:

- особистісно-орієнтовані технології освіти і виховання дошкільників

(діалогові, комунікативні, проблемно-розвивальні, дослідно-експериментальні, ТРВЗ, ігрові та ін.);

- особистісно-орієнтовану взаємодію дорослих з дитиною (прийняття, позиція, дистанція), яка обумовлює ефект становлення дитини на принципах свободи і довіри;
- просторово-предметне середовище, яке є умовою саморозвитку дитини (принципи побудови, структура, зміст, розливальний ефект).

Метою статті є розглянути підходи до проектування середовища як освітнього простору, пошукового поля дитини, діалогу, а також представити етапи проектування, проект середовища.

Об'єктом обговорення у цій статті ми визначили середовище дошкільного закладу як умову реалізації особистісно-орієнтованої моделі освіти.

Вихідна теоретична позиція нашого дослідження формулювалася з аналізу наробку вітчизняної та зарубіжної науки, у якому йдеться про зростання активної ролі педагогіки у пошуку шляхів удосконалення середовища як умови розвитку особистості. Вивчаючи середовище, вчені неоднозначно трактують його освітньо-виховний потенціал: середовище, насичене морально-естетичними цінностями, дає спосіб жити і розвиватися, створює світ ніби заново, у ньому є сила і дія (В.С. Біблер); формує ставлення до базових цінностей, сприяє засвоєнню соціального досвіду і набуття якостей, необхідних для життя (Л.П. Буєва, Н. В. Гусєва); представляє цілісну соціокультурну систему і сприяє розповсюдженню нових культурних цінностей, стимулює інтереси групи, підсилює стосунки (Ю.Г. Волков, В.С. Полікарпов); виступає способом трансформації зовнішніх відношень у внутрішню структуру особистості (О.В. Мудрик); оточує, пронизує, залучає до орбіти діяльності суб'єкта, задовольняє його потреби (В.Я. Нечаєв); середовище включається як об'єкт контролю, засіб регуляції соціальної доступності людини (І.С. Кон); засіб самоекспозиції людини і об'єкт ідентифікації (Т. Нийт, М. Хейдметс, Ю. Круусвалл).

Наш науковий інтерес пов'язаний з вивченням можливостей залучення потенціалу мистецтва до особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти. Тому ми звернули особливу увагу на роботи, у яких розливальне середовище розглядається з такого ракурсу.

Художньо-творче середовище моделює ситуації, у яких люди можуть опинитися у реальному житті (Л. К. Шепетіс). Ефект середовища саме і полягає в тому, що воно передбачає зміни константності предметних значень твору мистецтва залежно від умов і характеру його сприймання (Е. О. Лазар); художнє предметно-просторове середовище є відтворенням зображальної ситуації, у якій здійснюється сюжетна дія, стимулюється практична діяльність дитини, її фантазія, емоційність (Б.П. Юсов); художньо-естетичне ровивальне середовищ дозволяє дитині проявити творчі здібності, пізнавати способи образного відтворення світу і мови мистецтв, реалізувати пізнавально-естетичні і культурно-комунікативні потреби у свободному виборі (Р.М. Чумічева).

Наша гіпотеза складалася з припущення, що проектування середовища у відповідності до концепції особистісно-орієнтовної дошкільної освіти є головним шляхом його удосконалення, адже проектування передбачає попереднє розроблення головних, базових деталей наступної взаємодії педагога і дітей. Термін "проектування" ми розуміємо як створення випереджаючої проекції того, що буде зроблено та реалізовано на практиці. При цьому ми посилаємося на роботи В. С. Безрукової, В.П. Безпалько, Н.Ю. Вознюк, О.Я. Данілюка, Л.П. Печко, А.А. Ткачук,

Р.М. Чумічевої та ін.

Педагогічне проектування є важливою складовою кваліфікаційної характеристики педагога усіх рівнів системи неперервної освіти, його функцією, не менш значущою ніж організаторська, гностична чи комунікативна. За висловом В. С. Безрукової "Педагогічне проектування, якщо воно є професійним, завжди пов'язане з прагненням педагога організувати для своїх учнів таке середовище навчання та позанавчальної діяльності, у якому вони повніше розкривали б свій внутрішній світ, були б вільними, досягали успіху й почувалися комфортно" [1, с. 96] *(переклад з рос. наш. ─ О. Д.).*

Як об'єкт проектування, особистісно-орієнтоване середовище дошкільного освітнього закладу у нашому дослідженні постає як системне поліхудожнє явище, яке інтегрує, просторово-предметні та духовно-емоційні елементи, перебуває у діалектичному взаємозв'язку з культурою сім'ї та соціуму і є поліфункціональним: актуалізує усі сфери особистості, сприяє їхньому розвитку.

Проектування особистісно-орієнтованого поліхудожнього середовища у нашій роботі відбувалося за головними принципами гуманістичної педагогіки:

- пріоритет людини (людиноцентризм), природовідповідності (підпорядкованість та відповідність потребам, інтересам та можливостям дітей, гнучкість та узагальненість, можливість для імпровізації);
- принцип саморозвитку, динамічності середовища (можливість змін та модернізації, корекції компонентів, елементів; варіативність, адаптованість);
- принцип стимулювання дослідницької діяльності, випадковості, активності дитини (наповненість середовища стимульними факторами, урізноманітнення зображальних матеріалів та технік);
- інтегративності та поліхудожньості (діалектичний зв'язок різних напрямків, видів, способів художньої творчості дитини; залучення елементів музейної педагогіки та арт-терапії);
- діалогу (діалог культур, діалог мистецтв, діалог сфер зовнішнього світу: природи, людини, предметів; діалог дитини і мистецтва, діалог дитини з власним "Я" та ін.);
- дистанції (стиль спілкування "на рівних", "спільні дії", "співтворчість", "ситуація успіху" та ін.);
- емоціогенності (емоційний комфорт, позитивна налаштованість, підтримка активності та творчих пошуків дитини) та ін.

Аналіз об'єкту проектування у практиці дошкільної освіти відбувався за такими напрямками, як:

- предметно-просторово організація середовища (обладнання педагогічного процесу, устаткування; оформлення помешкання, ділянки, будинку, інтер'єру тощо);
- професійність користування середовищем (поліфункціональність середовища у освітніх програмах та технологіях);
- "образ середовища" у свідомості дітей (ставлення дітей до середовища як пошукового поля, джерела саморуху);
- особливості користування дітьми середовищем (діяльність, рівень інтересу до середовища, культура спілкування з середовищем, рівень креативності);
- визначення особливостей функціонування середовища як особистісно-орієнтованого.

Методами спостережень, оцінки, ситуацій вибору, бесід, анкетування, творчих

завдань, аналізу продуктів дитячої діяльності тощо ми визначили: середовище дошкільного освітнього закладу за своєю структурою, організацією, функціонуванням у педагогічних технологіях та життєдіяльності дітей є відповідним авторитарно-дисциплінарній моделі освіти. Його змістове, предметне, емоційно-духовне наповнення обмежують ступінь свободи дитини; стиль, форми і методи спілкування не передбачають актуалізації мислення дітей, уяви та образної пам'яті, самостійного пошуку і вибору, експериментування з зображувальними та природними матеріалами, неадекватною є робота і з бросовим матеріалом. Середовище суворо зоноване і перебуває під контролем вихователя, який займає, як правило, позицію наглядача.

Залучення дітей до мистецтва відбувається шляхом одномоментного акту спілкування з художнім твором. Твори мистецтва лише присутні у оформленні помешкання, але не є включеними у життя дошкільного закладу. Дорослі не усвідомлюють образу середовища як цілісної особистісно-орієнтованої системи, яка має функціонувати у педагогічній технології. Як наслідок – відсутність у дітей образу середовища як джерела саморуху до цінностей культури і неадекватне користування ним на цьому шляху.

На етапі моделювання ми розробили модель середовища. Її утворили такі структурні елементи: оформлення помешкання і ділянки дошкільного освітнього закладу; обладнання та устаткування педагогічного процесу; стиль спілкування у колективі; концепція освітнього процесу, освітня програма та педагогічна технологія.

Модель набула форми науково-дослідницького проекту, коли її кожний структурний елемент отримав матеріальне, теоретичне та методичне забезпечення. Воно відбиралося та розроблялося на основі поліхудожнього підходу (Б. П. Юсов). Ми виходили з його найважливішого завдання: виховання духовної моральної особистості, здатної інтегрувати у собі позитивний досвід людства з різних галузей культури, науки, освіти, мистецтва. Поліхудожній підхід є своєрідним та оригінальним стилем у художній педагогіці, який, у нашому розумінні, дозволяє: по-перше, подолати жорстку професійно-мистецтвознавчу методику залучення дітей до світу мистецтва; по-друге, зробити дитину суб'єктом культурогенних процесів (у той час як раніше суб'єктом виступав професійний простір навколо дитини, художнє середовище, споживання чужого мистецтва та залучення до нього); по-третє, спиратися на природні художні можливості дітей, адже кожна дитина відвічно поліхудожня і здатна до сприймання різних видів мистецтв, до творіння у будь-якому виді мистецтва, і нарешті перейти від окремих видів художньої діяльності до Мистецтва як першоєдиної форми мислення людини, зброї для прориву у невідомі обрії (Б. П. Юсов).

У формі конструкту проект середовища був запроваджений у практику дошкільних освітніх закладів №30 м. Слов'янська та №84 м. Краматорська Донецької області. Через систему семінарів-практикумів та підвищення кваліфікації фахівців галузі дошкільної освіти відбулася популяризація проекту. Розкриємо його загальний зміст.

Мета проекту та очікувані результати: збереження так званого феномену творчості дітей 3 ─ 6 років, підтримка та розвиток ознак та елементів творчої особистості (фантазування, образне мислення, сміливість та свобода вибору, ініціативність, оригінальність дій та продукту, уміння імпровізувати, самоекспозиція, позитивна налаштованість на світ, схильність до споглядання).

Мистецтво є інтегруючим елементом середовища і забезпечує його

поліхудожність тим, що пронизує зміст усіх сфер життєдіяльності дитини: “природа”, “культура”, “інші люди”, “я сам”, визначених у Базовому компоненті дошкільної освіт. Воно розкривається перед дитиною як спосіб мислення, пізнання світу та себе у ньому. Особливістю поліхудожнього середовища є забезпечення:

- поліфонічного сприймання дійсності і відображення її явищ у художніх образах;
- розвитку уміння усвідомлювати і виражати дійсність різними художніми способами;
- формування системних уявлень про світ та себе у ньому;
- започаткування “поліфонічної уяви” в умовах поліхудожньої діяльності;
- вихід за межі мистецтва, зв’язок з розвитком культури суспільства, з географією та історією країни, з вивченням елементів культури інших народів (“полікультурність”), спирання на регіональну культуру тощо.

Просторовопредметний елемент середовища реалізується через включення творів мистецтва, транслювання його цінностей, матеріалізованих у різних образах, моделях у просторі групи, який визначається і змінюється дитиною самостійно або у співтворчості з дорослим чи однолітком. Зображувальна предметна структура середовища трансформується у музично-літературну, акторсько-театральну, хореографічну, ігрову, спортивну, валеологічно-оздоровчу, пізнавально-дослідницьку).

Художній елемент середовища утворюється зображувальними матеріалами та обладнанням: вони матеріалізують дитині мову мистецтва.

Естетичний елемент середовища забезпечується особистістю дорослого, його умінням спрямувати інтерес дітей на дослідження краси, Мистецтва, Себе; транслювати інформацію про середовище як джерело саморозвитку і самозбереження; демонструвати зразок креативної поведінки.

Діалектична єдність елементів середовища забезпечуються програмою та педагогічною технологією, стилем спілкування дорослого з дитиною.

Рівневе структурування середовища та закладений у ньому спосіб пізнання забезпечує його саморозвиток та розвиток креативності як особистісного надбання. Варіативними підсистемами середовища у нашому проекті є: культурно-пізнавальне, художньо-естетичне, дослідницьке, емоційно-рефлексивне та ін. Для кожного типу розроблено парціальну програму та педагогічну технологію спілкування педагога з дитиною, які реалізуються за блоками і спрямовані на формування системних уявлень про середовище як освітньо-інформаційний простір, пошукове поле, простір для самоекспозиції, саморозвитку, саморуху, життєтворчості.

Програма культурно-пізнавального блоку передбачає започаткування і розвиток цілісної, системної “картини світу” і виховання дитини як людини культури (“У світі і навколо тебе є багато чого цікавого, красивого, корисного. Давай подорожувати разом, спостерігати, вивчати, пізнавати, малювати, будувати, виробляти”). Методичне забезпечення: спостереження, художньо-дидактичні ігри (“Подорож у пошуках Краси”), казки, історії, легенди, розглядання альбомів та репродукцій, ігрові проекти, драматизації тощо.

Програма художньо-естетичного блоку передбачає ознайомлення дітей зі світом мистецтва, способом художньо-естетичного пізнання та відображення світу, зразком креативної поведінки художника (“Серед нас є люди, які живуть дуже цікавим життям, вони особливо сприймають, вивчають світ, людей і створюють

дивні речі: цікаві, красиві, корисні. Давай разом спробуємо зрозуміти такий спосіб життя". Методичне забезпечення: розглядання творів, казки про художників, художньо-дидактичні ігри "Подорож у картину"), творчі завдання ("Живі картини") та ін.

Програма дослідницького блоку передбачає ознайомлення з зображувальними матеріалами шляхом експериментування з природними матеріалами (сніг, вода, пісок, барвники, камінці, насіння, пір'я та ін.), усвідомлення способів перетворення зображення за допомогою різних пристосувань, приладів. ("У твоїх спробах пізнання і відображення світу, вивчення себе і своїх можливостей тобі допоможуть друзі: олівець, пензлик, папір, клей, фарби тощо. Потоваришуй з ними, зрозумій їх"). Методичне забезпечення: ігри-експериментування, дослідницькі проекти, ігрові вправи, оживлення предметів та матеріалів, казки.

Програма емоційно-рефлексивного блоку передбачає активне самовивчення і посування дитини у творчому саморозвитку в процесі користування середовищем ("Давай подумаємо про тебе. Чим цікавий ти? Який ти? Що ти любиш робити? Кому це може допомогти, сподобатись?"). Методичне забезпечення: розглядання творів мистецтва, обговорення творчої манери художника, спільні дії, участь у спільному творчому проекті та ін.

У концепції дошкільної освіти та її Базовому компоненті зазначено, що світ дорослих має стати простором комфортного оточення світу дитини, її дитинства. Головне ─ гармонізувати середовище як такий життєвий простір, у середині якого дитина набуватиме звички думати і мислити, міркувати, вивчати свої внутрішні сили і експериментувати; у якому вона визначатиме свої стосунки зі світом, досягатиме життєдайного діалогу, оволодіє способами креативної поведінки і навчиться користуватися цим середовищем для самозбереження і саморозвитку. Це відкриває нові перспективи у дослідженні визначеної нами проблеми.

Summary

The approaches to projecting the surrounding as an educational space, to the searching field of a child, to dialogue are considered in the article entitled "Projecting of poly-artistic personality-oriented surrounding in pre-school educational establishment". The periods of planning, the project of medium are represented.

Резюме

В статье «Проектирование полихудожественной, личностно-ориентированной среды в дошкольном образовательному учреждении» рассматриваются подходы к проектированию среды как образовательного пространства, поискового поля ребенка, диалога. Представлены этапы проектирования, проект среды.

Резюме

У статті "Проектування поліхудожнього особистісно-орієнтованого середовища у дошкільному освітньому закладі" розглядаються підходи до проектування середовища як освітнього простору, пошукового поля дитини, діалогу. Подано етапи проектування, проект середовища.

Література

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург: Изд-во "Деловая книга", 1996. – 344 с.

2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук. -метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.

3. Освітні технології: Навч. -метод. посіб. / За ред. О. М. Пєхота. – К.: А. С. К., 2001. – С. 148-162.

4. Петровский В. А., Кларина Л. М., Смывина Л. А. и др. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. – М.: Новая школа., 1993. – 102 с.

5. Чумичева Р. М. Управление качеством дошкольного образования. – Ростов н/Д: Изд-во

РГПУ, 2001. – 342 с.

Подано до редакції 12.05.2004

УДК: 37. 012; 371. 147.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОДУКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ З ХІМІЇ У ПРОЦЕСІ КОГНІТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Єрмак Наталя Петрівна
аспірант
Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Когнітивна діяльність школярів з хімії, що підпорядкована керуючій діяльності вчителя, здійснюється через пізнання учнями нового, метод. Третій невідомого для них. Засвоєння загального способу пізнання реалізується через розв'язування навчальних задач, що виступають засобом навчальної діяльності учнів з хімії.

Проблему розв'язування навчальних задач досліджували психологи В. В. Давидов, А. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін, М. В. Гамезо та інші. Методику розв'язування навчальних задач в шкільній математиці було запропоновано Є. І. Лященко [4]. Вперше в методиці викладання хімії на розуміння поняття "навчальна задача" та його визначення вказав О. С. Максимов [5]. Проте не були розглянуті структурно-процесуальні особливості навчальної задачі, не розроблені методичні прийоми розв'язування навчальних задач в методиці викладання хімії, розкриття яких ми ставимо за **мету даної статті**. Це також обумовило актуальність даного дослідження, метою якого стало розроблення методики розв'язування навчальних задач.

Мета досягалась розв'язуванням такихзавдань:

1. У ході педагогічного експериментування дослідити продуктивність розробленої методики. 2. З'ясувати роль навчальних задач з хімії як дидактичного засобу розвитку учнів. 3. Виявити рівень змін у свідомості учнів контрольних та експериментальних класів.

Спираючись на метод контент-аналізу, винайшли базові елементи визначення навчальної задачі. Під навчальною задачею ми розуміємо мету, що ставиться за певних умов і яка для свого розв'язування потребує певних дій, результатом яких є оволодіння загальним способом побудови об'єкту, що вивчається, з метою зміни його та самого суб'єкту, який засвоює навчальний матеріал, розвиваючи своє мислення та усвідомлюючи весь хід процесу розв'язування навчальної задачі.

У запропонованій методиці розв'язування та застосування навчальних задач як засобу пізнавальної діяльності учнів враховувалися структуризація навчальних задач [6], моделювання процесу пізнання науки хімії за їх участю [1], оволодіння вмінням розв'язувати навчальні задачі [2]. Організація педагогічного експерименту та дослідження його ефективності здійснювалися за теоретичними розробками А. А. Киверялга [3].

Згідно з розробленою моделлю пізнання предмету неорганічної хімії з використанням навчальних задач підсистема організації пізнавального процесу є частиною методичної системи, використання якої починається з 8 класу. Побудова методичної системи здійснюється за певними принципами, які реалізуються під час досягнення групи цілей навчального періоду у вигляді системи дидактичних задач. Системою дидактичних задач є сукупність задач блоку уроків з певної теми, що задовольняє ряду вимог (повнота, зв'язність, цільова достатність тощо). Дидактична задача є частиною навчальної задачі і входить до структури уроку. Процес

розв’язування кожної дидактичної задачі окремого уроку починається із визначення його дидактичної мети. Крім того, у навчанні відображається в часі поетапний процес розв’язування навчальних задач, який використовується для розв’язування дидактичних задач: перший етап – сприйняття та усвідомлення умов та вимог задач; другий етап – аналіз умов задачі. Д. Пойа вказує на те, щоб вишукували у задачі те, що може стати у нагоді при розв’язуванні інших задач, за даною конкретною ситуацією намагатися виявити етап – виникнення плану розв’язування дидактичної задачі

У ході розв’язування системи дидактичних задач з неорганічної хімії використовується хімічне експериментування та система пізнавальних задач, розв’язування яких свідчить про ступінь розв’язування дидактичних задач та засвоєння загального способу пізнання, тобто розв’язування навчальної задачі.

Для того, щоб бути розв’язаними, навчальні задачі мають бути сформульованими до всього курсу неорганічної хімії. Сформульована навчальна задача розв’язується протягом декількох уроків, кожний з яких має свою дидактичну мету, що ставиться з опорою на попередню, бо є її логічним продовженням. Дидактична мета уроку хімії досягається розв’язуванням дидактичних задач. Для розуміння методики застосування навчальних задач в курсі неорганічної хімії доцільно скористатися такою схемою: навчальна задача - мета уроку – дидактичні задачі уроку - поняття. Наведемо фрагмент уроку із розв’язування такої навчальної задачі: розкрити характеристики речовин та елементів, що їх утворюють, хімічних реакцій для одержання загального способу формування поняття про речовини, елементи, хімічні реакції.

Урок з теми “Чисті речовини і суміші. Основні способи розділення сумішей”. Дидактична мета уроку: Сформувати поняття про чисті речовини та суміші. Показати основні способи розділення сумішей в хімії, що використовуються в шкільних умовах.

Дидактичні завдання уроку:

1. Демонстрація чистих речовин. Яка особливість чистих речовин? 2. Демонстрація чистих речовин та сумішей. Чим від чистих речовин відрізняються суміші? 3. Демонстрація способів розділення сумішей: відстоювання, випарювання, розділення магнітом. Як фізичні властивості та агрегатний стан речовин впливають на спосіб розділення сумішей? Чим способи розділення сумішей відрізняються один від одного? 4. Яке практичне значення має очищення речовин?

Учні мають розрізняти поняття “чисті речовини” та “суміші”. Вчитель ставить відповідну дидактичну задачу, яка розв’язується шляхом співставлення чистих речовин та сумішей. У цій частині уроку (яка є етапом продовження процесу розв’язування навчальної задачі) вчитель нагадує, що чисті речовини – це речовини, що мають стабільні фізичні властивості. Частіш за все ми маємо справу з сумішами, до складу яких входить декілька чистих речовин.

Формуванню поняття про чисті речовини та суміші сприяє демонстрування вчителем досліду із змішуванням порошку сірки з ошурками заліза. Ці речовини будуть зберігати свої властивості. Залізо буде притягуватися магнітом, а сірка спливатиме, бо вона не змочується водою. Вчитель зазначає, що це використовується для розділення сумішей на окремі речовини з допомогою фізичних методів.

Далі вчитель пропонує дослідити способи розділення сумішей, тобто розв’язати таку дидактичну задачу, що є логічним продовженням попередніх дидактичних задач уроку. Він демонструє способи розділення сумішей. При цьому

учні мають дати відповіді на питання: Чим способи розділення сумішей відрізняються один від одного?

Також вчитель дає учням розв'язати таку дидактичну задачу: "Яке практичне значення має очищення речовин?". При цьому можна навести приклад із практичного розділення нафти як суміші.

Далі вчитель ставить проблемне запитання, яке має бути розв'язане на наступному уроці.

Усвідомлення та закріплення вивченого матеріалу здійснюється розв'язуванням пізнавальних задач: 1. До цукру випадково потрапила розкришена пробка. Як очистити від неї цукор? 2. Навести приклади сумішей, що складаються із 2-3 речовин, та перелічити послідовність дій, необхідних для їх розділення.

За наведеною методикою проводяться й усі інші уроки.

Педагогічний експеримент проводився за трьома рівнями (констатуючий, пошуковий, формуючий). На кожному рівні ми дотримувалися таких вимог:

1. До початку експерименту необхідно розробити його програму, яка містить плани дій учителя, гіпотезу і діагностичний інструментарій.

2. Після завершення певного етапу експерименту необхідного проаналізувати одержані результати. При цьому дії експериментатора мають бути усвідомленими як особливі, що знаходяться у просторі дослідження.

Критерії оцінки очікуваних результатів експерименту визначено такими: вміння знаходити спільні та особливі ознаки в речовинах; вміння знаходити спільні та особливі властивості речовин; вміння виконувати розумові операції (аналіз, синтез, узагальнення тощо); вміння засвоювати загальний спосіб розв'язування пізнавальних, дидактичних, навчальних задач.

Розроблення критеріїв оцінки результатів експерименту призводить до розроблення діагностичного інструментарію (засобу оцінювання результатів експерименту), змістовною частиною якого є саме виділені критерії.

У дослідженні діагностичним інструментарієм є розроблені пізнавальні задачі, представлені завданнями різної форми (за Н. Є. Кузнецовою) і які розв'язуються під час проведення уроків. Також в кінці вивчення певної теми учням пропонується невелика самостійна робота, що є підготовчою перед проведенням тематичного оцінювання. Окрім того, на початку та вкінці вивчення курсу неорганічної хімії з учнями проводиться контрольна робота, мета якої полягає у визначенні початкового та кінцевого рівнів знань та вмінь учнів, змін у їх свідомості, розвитку розумових здібностей.

Педагогічний експеримент проводився протягом 2000–2004 навчальних років у 8-10 класах середніх шкіл Донецької, Запорізької, Херсонської областей.

Початком педагогічного дослідження було проведення констатуючого експерименту, мета якого полягала у з'ясуванні рівнів знань та вмінь учнів з неорганічної хімії. На даному етапі було проведено дослідження за таким планом:

1. Характеристика шкіл і педагогічної діяльності вчителів хімії

2. Порівняльний контрольний зріз рівнів навчальних досягнень учнів з неорганічної хімії

3. Визначення контрольних та експериментальних класів для перевірки ефективності методики застосування навчальних задач як засобу пізнання предмету неорганічної хімії

У результаті дослідження на етапі констатуючого експерименту вдалося: 1. Розробити і сформулювати навчальні задачі з неорганічної хімії як засіб когнітивної діяльності учнів. 2. Відібрати хімічний експеримент як метод і засіб у розв'язуванні

навчальних та дидактичних задач. 3. Розробити методику проведення конкретних уроків. 4. Визначити початковий рівень навчальних досягнень учнів з неорганічної хімії в контрольних та експериментальних класах. За результатами контрольної роботи, що проводилась з метою визначення початкового рівня навчальних досягнень учнів, проводилося обчислення середньозваженої величини в балах за формулою $\bar{x} = \frac{\sum fi * xi}{N}$,

де: $\bar{x}$ – середня оцінка успішності учнів; fi – частота зустрічаємості оцінки; *x*i – кількість балів; *N* – число учнів у кожному класі.

Аналіз результатів даного етапу експерименту можна показати на прикладі якості знань 8а класу ЗОШ с. Хліободарівки Донецької області (експериментальний) і 8б класу ЗОШ с. Новомихайлівки Херсонської області (контрольний клас), де середній бал становив відповідно 6. 8 балів та 6 балів. Аналогічно проводився аналіз якості знань учнів інших класів, що брали участь у педагогічному експерименті.

Теоретичне обґрунтування, зроблене нами на підставі даних аналізу методичної літератури із засвоєння загального способу пізнання хімії, а, значить, розв'язування навчальних задач, спостереження, особистого досвіду та досвіду вчителів хімії, висновки констатуючого експерименту стали стрижневими у проведенні формуючого етапу експерименту.

Мета формуючого експерименту полягала у вивіренні наукової спроможності робочої гіпотези в шкільній практиці з можливістю учнів при вивченні неорганічної хімії розв'язувати навчальні задачі; відстеженні ступеня розв'язування навчальних задач, тобто засвоєння загального способу пізнання курсу неорганічної хімії. Крім того, передбачалося перевірити ефективність розробленої нами методичної системи розв'язування та застосування навчальних задач як засобу пізнання школярами предмету неорганічної хімії; створити необхідні психолого-педагогічні умови для розв'язування зазначених навчальних задач з неорганічної хімії учнями 8-10 класів.

Формуючий експеримент проводився в експериментальних класах, де розв'язувалися дидактичні задачі з використанням поточного ("Тести") та періодичного (контрольні роботи) контролю. У контрольних класах уроки проводилися за традиційною методикою.

Аналіз одержаних результатів здійснювався через використання вибіркової середньої в балах. Обчислення середньозваженої в балах проводилось за методикою А. А. Киверялга і відповідає таким даним $\bar{x}$1=7. 5; $\bar{x}$ 2=8. 04; $\bar{x}$ 3=7. 03; $\bar{x}$ 4=6. 7; де $\bar{x}$1, $\bar{x}$2 – середньозважені балів експериментальних класів (ЗОШ с. Хліободарівки Донецької області, ЗОШ № 24 м. Мелітополя Запорізької області), $\bar{x}$3, $\bar{x}$4 – контрольних класів (ЗОШ с. Новомихайлівки Херсонської області, ЗОШ с. Златоустівки Донецької області) (таблиця 1).

Таблиця 1

Середньозважена оцінка рівнів навчальних досягнень учнів експериментальних та контрольних класів

8а (ЗОШ с. Хлібодарівка)			8б (ЗОШ №24 м. Мелітополь)		8б (ЗОШ с. Златоустівка)				8а (ЗОШ с. Новомихайлівка)		
i	f	i *f	i	f	i * f	i		i *f	xi		i * f
				-					12		
2	-	-	2	2	-	2	-	-	11		
	2			2					10		
1	2	2	1	4	2	1	-	-	9		
	4			6					8		0
0	3	0	0	4	0	0		0	7		
	7			4					6		8
	8	6		2	6			5	5		
	4			1					4		4
	1	4		-	8		0	2	3		
				-					2		8
	-	9		-	8			2	1		
											4
	-	8			4			0			
											0
1	-	0			0		-	5			
		-			-						-
		-			-						-
		-			-						
$\sum$		30		225	Σ	25	192	Σ	32	225	Σ 18 122

Позначки: xi – кількість балів; fi – частота зустрічає мості.

$\bar{x}_1 = \frac{225}{30} = 7.5$; $\bar{x}_2 = \frac{192}{25} = 7.68$; $\bar{x}_3 = \frac{225}{32} = 7.03$; $\bar{x}_4 = \frac{122}{18} = 6.7$.

За аналогічним критерієм оцінювалися знання учнів після виконання “Тестів” (після подальшого розв’язування навчальної задачі), за результатами яких було виявлено рівень навчальних досягнень учнів експериментальних та контрольних

класів. Одержано такі результати: $\bar{x}_5$=8. 2; $\bar{x}_6$=8. 4; $\bar{x}_7$=7. 2; $\bar{x}_8$=7. 0 (таблиця 2).

В першому експериментальному класі (8а ЗОШ с. Хлібодарівка) зріст знань відбувся на 0. 7; в другому експериментальному класі (8б ЗОШ № 24 м. Мелітополь) на 0. 72. аналогічне явище спостерігається і в контрольних класах (в першому – на 0. 17; в другому – на 0. 3).

Але все ж таки в експериментальних класах приріст знань вижчий, ніж в контрольних, що пов'язано із застосуванням розробленої методичної систем.

Таблиця 2

Середньозважена оцінка рівнів навчальних досягнень учнів експериментальних та контрольних класів

8а (ЗОШ с. Хлібодарівка)			8б (ЗОШ №24м. Мелітополь)			8б (ЗОШ с. Златоустівка)			8а (ЗОШ с. Новомихайлівка)		
i	i	xi * fi	i	i	xi * fi	i	i	x i * fi	i	i	xi * fi
2		-2	2	-	-2	2	-	-1	2		-1
1		3	1		5	1		2	1		-2
0		4	0		6	0		5	0		3
		5			4			4			2
		6			2			4			1
		4			6			3			1
		5			4			2			4
		-			-			4			3
		-			-			3			-
		-						-			

$\sum_{30}$ 246 $\sum_{25}$ 211 $\sum_{32}$ 231 $\sum_{18}$ 126

$\bar{x}_5 = \frac{246}{30}$ = 8. 2; $\bar{x}_6 = \frac{211}{25}$ = 8. 4; $\bar{x}_7 = \frac{231}{32}$ = 7. 2; $\bar{x}_8 = \frac{126}{18}$ = 7. 0.

За результатами педагогічного дослідження можна зробити такі **висновки**:

1. Аналіз теоретичних основ дослідження дозволив виявити продуктивність розробленої методичної системи. 2. Обгрунтовано роль навчальних задач як засобу розвитку школярів. 3. Виявлено, що під час використання розробленої методики рівень навчальних досягнень учнів експериментальних класів вижчий, ніж контрольних класів, що є відображенням змін у свідомості учнів та їх розвитком.

Спираючись на зазначене можна вважати, що обраний напрям розв'язування проблеми є перспективним: 1. Отримані результати дають можливість використання розробленої методичної системи у сучасній школі. 2. Використання даної методики дасть змогу краще орієнтуватися у освітньому процесі, що сприятиме розумовому вдосконаленню особистості школяра.

Summary

The article is devoted to the peculiarities of the use of educational tasks in inorganic chemistry as the way of pupils' knowledgeable activity. The essence and results of the experiment from the inculculation of methods of solving of educational tasks in providing general educational schools are described. It gives the conclusion about pupils' mental development, which is the confirmation.

Резюме

В статье рассматриваются особенности использования учебных задач в неорганической химии как средства когнитивной деятельности школьников. Описаны сущность и результаты эксперимента по внедрению методики решения учебных задач в общеобразовательных школах. Сделаны выводы об умственном развитии школьников, что свидетельствует о продуктивности данной методики.

Резюме

У статті розглядаються особливості використання навчальних задач з неорганічної хімії як засобу когнітивної діяльності школярів. Описані сутність та результати і упровадженням методики розв'язування навчальних задач у загальноосвітніх школах. Сформульовано висновки про розумовий розвиток школярів, що є свідченням продуктивності даної методики.

Література

1. Єрмак Н. П. Використання навчальних задач під час моделювання процесу пізнання курсу хімії. Збірник наукових праць / Гол. ред. В. Г. Кузь. – К.: Наук. світ, 2003. – С. 73-80.

2. Єрмак Н. П. Надбання вміння розв'язувати навчальні задачі – один із шляхів удосконалення процесу пізнання хімії. Природничонаукова освіта школярів: реалії та перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-практич. конференції. Тернопіль. 17-19 вересня 2003р. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – С. 33-34.

3. Кыверялг А. А. Вопросы методики педагогических исследований. В 2-х ч. – Таллин.: Валгус,Ч. 2, 1971. – 227 с.

4. Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики: Учеб. пособие для студентов физ.-мат. спец. пед. ин-тов / Под ред. Е. И. Лященко. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

5. Максимов А. Проблема понятия "учебная задача" в методике преподавания химии // История, современное состояние и перспективы развития методики преподавания химии. Тез. докл. обл. конф., Май. Тобольск, 1990. – С. 66-67.

6. Максимов О., Єрмак Н. Структурування навчальної задачі як методична умова її розв'язування // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 4. – С. 49-51.

Подано до редакції 12.03.2004

УДК 378

КОНСТРУИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Заболотская Ольга Александрова
кандидат педагогических наук, доцент
Херсонский государственный университет

Постановка проблемы. Процесс формирования и развития индивидуальности студента - это длительный процесс, начинающийся не с нуля и не заканчиваю-

щийся в момент получения диплома. Сущность человека заключается в постоянном развитии как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Смысл формирования индивидуальности студента в том, чтобы не только обеспечить развитие его сфер психики, сформировать палитру профессионально значимых свойств и качеств психики и личности, но и сделать процесс самосовершенствования сутью всей его дальнейшей жизни, привить профессионально и жизненно значимую направленность своего существования на дальнейший прогресс. Такой взгляд на индивидуальность студента как цель обучения требует качественной перестройки процесса профессиональной подготовки студента, психологизации процесса обучения, усиления его развивающей функции.

Индивидуальность студента как научная категория представляет собой сплав, единство сфер психики — интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции - с присущими возрастными особенностями развития. Индивидуальность студента характеризуется развитием профессионально значимых компонентов психических сфер, отличающих ее от индивидуальности любого другого субъекта. Развитие сфер психики возможно только в такой деятельности, которая активизирует психические функции. Речь идет о воздействии не на познавательные процессы - это характерно для традиционного подхода к обучению. Для будущего педагога важны воздействия на сферы, которые еще до недавних пор не были востребованы — экзистенциальную, регулятивную, эмоциональную. Развитие этих сфер в единстве с другими сферами, формирование профессионально важных компонентов этих сфер у будущих учителей должно стать одной из целей их профессиональной подготовки.

Профессиональная подготовка как целенаправленный процесс будет обеспечивать развитие индивидуальности студента, если цели будут ориентировать не только на формирование профессиональных знаний и умений, но и на развитие профессионально значимых свойств и качеств психики студента. Организация такой подготовки должна строиться на принципах, отражающих закономерности развития сфер индивидуальности, закономерности профессионально значимых новообразований, а технологии профессиональной подготовки должны удовлетворять целям формирования индивидуальности, соответствующим принципам и включать адекватные педагогические средства.

При каких психолого-педагогических условиях возможно формирование целостной индивидуальности студента?

В качестве основных условий мы выдвигаем:

1) знание преподавателем сущности индивидуальности студента;
2) знание свойств и функций процесса профессиональной подготовки;
3) учет основных закономерностей развития индивидуальности в процессе профессиональной подготовки;
4) опора на принцип развития индивидуальности;
5) введение в процесс профессиональной подготовки специальных ситуаций, реализующих закономерности развития индивидуальности и ее динамику;
6) достаточный уровень развития личностного и индивидуального компонентов профессиональной компетентности преподавателя вуза.

Для развития экзистенциальной сферы, сферы саморегуляции и эмоциональной сферы имеют определенное значение выдвинутые К. Роджерсом три принципа: а) каждая личность обладает безусловной ценностью и заслуживает уважения как таковая; б) каждая личность в состоянии быть ответственной за себя; в) каждая

личность имеет право выбирать ценности и цели, принимать самостоятельные решения [1, с. 214].

Формирование ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности возможно в проблемно-конфликтной ситуации, ситуации, в которых проявляется конфликт ценностей. А это требует формирования особого типа рефлексии, связанной со способностью размышлять над тем, что ты делаешь. Н. В. Клюева отмечает, что попытки понять ситуацию через осуществляемые в ней действия, приводят к ее изменениям, которые в свою очередь изменяют понимание ситуации и осуществляемых в ней действий. Постоянное перестраивание ситуации может быть определено как "рефлексивный диалог" между педагогом и ситуацией неопределенности, возникающей в профессиональной деятельности. Формирующееся при этом понимание не является следствием какой-либо теории, а является следствием самой деятельности. В связи с этим, каждая новая ситуация приводит к обогащению репертуара действий профессионала через пересмотр имплицитно накопленных знаний. Развитие профессионала предполагает не только осознание им собственных возможностей, но и включение во "внутреннюю работу" с полученными знаниями и переживаниями, которая, в конечном счете, приводит к обновлению внешней активности.

Становление позиции обучаемого происходило в школе, поэтому важно в первый же год обучения в вузе создавать ситуации, обеспечивающие переход на позицию обучающегося. Такие ситуации ориентируют студентов на проявление самостоятельности в учебной деятельности. Опыт показывает, что далеко не каждый студент первого и второго года обучения легко справляется с заданием поставить перед собой цели своей деятельности на конкретном занятии, определить способы и приемы их достижения и др. Поэтому одной из профессиональных задач преподавателя вуза становится формирование учебной деятельности студента. Именно ситуации, предназначенные для решения этой задачи, будут способствовать становлению позиции обучающегося студента взамен позиции обучаемого.

Становление позиции обучающего (учителя) происходит в процессе учебно-профессиональной деятельности студентов. Ситуации, предназначенные для перехода на эту позицию, ориентируют студентов на проявление самостоятельности в педагогической деятельности как профессиональной. Однако для того чтобы у будущего педагога возникло желание проявить профессиональную самостоятельность, он должен ощутить в себе силы, потенции, уверенность в своих возможностях, в поддержке и т. д. Иначе говоря, у него должны быть сформированы свойства и качества экзистенциальной сферы (наряду с психолого-педагогическими и методическими знаниями и умениями). Это возможно при определенных условиях, в специальных ситуациях, активизирующих именно экзистенциальную, регулятивную, эмоциональную сферы.

Категория «ситуация» широко используется в психологии. Л. С. Выготский выделял социальную ситуацию развития ребенка. П. Я. Гальперин предложил три типа учебных ситуаций по критерию типов ориентировки. Д. С. Толлингерова разработала таксономию учебных ситуаций на основе учебных задач. В педагогике и психологии обучения и воспитания основное внимание уделено и продолжает уделяться проблемным ситуациям (Т. А. Ильницкая, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.), конфликтным ситуациям (М. М. Рыбакова и др.). В связи с перестройкой народного образования творчески настроенные практики и ученые стали обращаться к учебным ситуациям (Н. И. Алексеев, Т. В. Машарова, В. В. Сериков и др.), видя в них резерв для совершенствования взаимодействия учите-

ля и учащихся. Высказываются различные идеи, связанные с ситуациями: идея стимулирования с помощью ситуации успеха (Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский), идея ситуативной доминанты в организации учебной деятельности (Т. В. Машарова), идея объединения в учебной ситуации жизненно значимой задачи, диалога и игры (В. В. Сериков), идея создания ситуации учения, в которой бы учащимся в определенной степени разрешалось взаимодействовать с важными для них лично проблемами и вопросами, которые они хотели бы разрешить (К. Роджерс), идея самостоятельного проектирования учителем ситуаций обучения на основе типа психического развития учащихся, личностных возможностей и особенностей педагога, психологически адекватного представления для учащегося специфики предмета (Н. И. Алексеев), идея формирования субъектного опыта (И. С. Якиманская) и др.

В нашей **статье**, которая базируется на проведенном исследовании, выдвигается **цель** – проанализировать процесс формирования индивидуальности студента на основе специальных ситуаций, позволяющих студенту занять определенную позицию, в которой он проявляет уровень развития экзистенциальной, регулятивной, эмоциональной сфер в единстве с другими сферами индивидуальности.

Исследование категории «ситуация» в педагогическом процессе привело ученых к выделению различных терминов (учебная ситуация, ситуация обучения, личностно-ориентированная ситуация и др.). Содержание данного понятия включает совокупность обстоятельств внешнего мира, внутреннего состояния человека и события, которые на фоне этого актуализировались. Так же, как и К. Роджерс, В.В. Сериков считает создание личностно-ориентированных ситуаций (учебных, познавательных, жизненных) главным условием проявления студентом своих личностных функций. Рассматривая сущность личностно ориентированной ситуации, В. В. Сериков представляет ее, во-первых, дидактическим средством, которое стимулирует проявление личностью ее функций в учебном процессе, во-вторых, включает в структуру ситуации ориентировочную информацию, стимулы саморазвития индивида, предметную сферу и стоящую в ней задачу, предметно-коммуникативную деятельность (деловое общение), ценностное содержание деятельности и общения, технологию организационно-педагогических действий [2, с. 109].

Специальное внимание социальной ситуации развития личности студента уделяется в связи с тем, что она «служит становлению и осуществлению особого типа опережающего управления учебно-профессиональной деятельности — саморегулируемого смысле - и целеполагания» [2, с. 106]. Данные процессы как высшие уровни самоорганизации личности составляют основу развития способностей личности. В концепции формирования учебной деятельности студентов выделяется понятие учебной ситуации или ситуации совместной учебной деятельности - это организованная система переменных учебного процесса, психологическим ядром которой являются взаимодействия, отношения и общение преподавателя со студентами и студентов друг с другом. В качестве переменных такой ситуации выступают: 1) организованное и операционализированное содержание учебного процесса; 2) процедуры, организующие процесс усвоения учебного содержания и обобщенных способов учебной деятельности; 3) система учебных взаимодействий и взаимоотношений между преподавателем и студентами и самими студентами; 4) динамика взаимосвязи всех указанных переменных (там же, с. 106). При этом подчеркивается, что проектирование учебной деятельности студентов с помощью ситуаций обучения необходимо с учетом требования развития индивидуальности, индивидуальных способностей каждого человека (там же, с. 104).

В педагогике и психологии высшего педагогического образования ситуация

как категория в последние годы начинает активно разрабатываться, что и определяет *актуальность* выбранного нами исследования. В рамках педагогической деятельности рассматривается педагогическая ситуация - это совокупность условий, в которых учитель ставит педагогические цели и задачи, принимает и реализует педагогические решения, это совокупность условий, сложившихся в данный момент времени и реализующих исходные педагогические функции, это объективное состояние педагогической системы в определенный период времени [2, с. 26]. Характеризуя данное понятие, А. К. Маркова отмечает, что педагогическая ситуация - это продукт активного взаимодействия ряда внешних условий и поведения всех его участников, в ней имеется возможность занять учителю более активную позицию для управления всеми изменениями, которые могут иметь место во взаимодействии участников. Ситуации подразделяются на запланированные, непредсказуемые, спокойные и конфликтные, постоянные и эпизодические. На основе активизации учебного процесса выделяют фронтальные, коллективные, групповые и дидактические коммуникативные ситуации (В. А. Сластенин, Н. Г. Руденко) Авторы предлагаемой классификации характеризуют ситуации следующим образом. Фронтальные коммуникативные ситуации предполагают взаимодействие преподавателя с общностью студентов (будь то академическая группа, поток или курс), в которых в определенные моменты студенты могут оказаться в субъективной ситуации (то есть становятся субъектами активного взаимодействия с преподавателем) или между студентами возникает обусловленное учебными задачами взаимодействие. Типичной фронтальной ситуацией является лекция.

Коммуникативные ситуации в учебном процессе, которые можно отнести к типу коллективных, предполагают вступление студентов в общение между собой и с преподавателями в рамках контактной академической группы в процессе реализации познавательной деятельности.

Групповые коммуникативные ситуации в учебном процессе предполагают решение познавательных задач микро общностями студентов (минимум пять человек), преимущественно на лабораторно-практических занятиях. В связи с усилением внимания к самостоятельной работе студентов и проблеме руководства ею со стороны преподавателей особую актуальность приобретают диадические коммуникативные ситуации, участниками которых выступают студент-преподаватель. Во время индивидуальных консультаций, связанных с организацией самостоятельной работы студентов и руководством ею, диадическая коммуникативная ситуация возникает в связи с тем, что студент объективно нуждается в инструктировании, а объективно (главным образом, хотя и объективно тоже) испытывает потребность в получении информации, совета, помощи и понимания со стороны преподавателя.

Педагогическая ситуация, по мнению Ю. Н. Кулюткина, характеризует именно отношение условий, специфичных для взаимодействия учителя и учащихся, к целям обучения, воспитания и развития.

Как показывает анализ научных взглядов на сущность учебной и педагогической ситуации, данное явление становится предметом пристального внимания и исследования в связи с большими резервами психологического влияния на участников ситуации. Мы обратились к рассмотрению ситуации как дидактического средства, позволяющего оказывать определенное воздействие на сферы индивидуальности студента и управлять их развитием и, после проведенного анализа, можем сделать следующие **выводы.**

Рассматриваемый здесь позиционно-ситуативный подход к формированию индивидуальности студента заключается в том, что развитие его индивидуальности

возможно при переходе с одной позиции на другую в условиях специально создаваемых ситуаций. Подход, опирающийся на понятие «ситуация», находит в последние годы все более широкое применение как в теории (разрабатываются концепции и технологии, включающие в качестве одного из компонентов ситуацию), так и в практике обучения.

Как было сказано нами выше, обращение к ситуации как педагогическому средству выражает тенденцию образования, направленного на реализацию психологических закономерностей, обеспечивающих сущность гуманистической направленности обучения.

Особенность специальных педагогических ситуаций, организуемых в процессе профессиональной подготовки мы видим в том, что передаваемый студентам опыт (в отличие от школьников, с которыми происходит обмен социальным опытом в широком смысле этого слова) включает не только психолого-педагогические знания и умения, но и проявление преподавателем (и студентом) профессионально значимых свойств и качеств психики и личности.

Направленность на проявление сфер индивидуальности и личности выражает главную суть взаимодействия, общения, что важно не просто с точки зрения социализации, а необходимо для становления учебной и профессиональной позиций студента.

Summary

This article observes some special situations, which provides the formation of student's individuality and development of all spheres of his state of mind in the period of his education and communication with teachers.

Резюме

Статья рассматривает актуальную проблему формирования и развития индивидуальности студента в ситуациях учебно-познавательной и предметно-практической деятельности.

Резюме

Стаття розглядає проблему конструювання освітніх ситуацій у процесі формування індивідуальності студента та у діяльності педагога, спрямовану на розвиток всіх сфер психіки індивіда.

Литература

1. Гребенюк Т. Б. Деятельность преподавателя ВУЗа по формированию индивидуальности студента – будущего педагога // ВУЗ - XXI и культура / Науч. Ред. Проф. В. В. Скворцов – Казань: Изд-во КГПУ, 2000. – 96 с.

2. Трохимец А. В. Становление и реализация идей педагогики индивидуальности в системе высшего образования: Автореф дис. канд. пед наук: 13. 00. 01/ Калининград. гос. пед. ун-т. – К., 2001. – 24 с.

Подано до редакції 01.02.2004

УДК 378

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТА КАК КРИТЕРИЙ И РЕЗУЛЬТАТ ЕГО ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Загородний Юрий Иванович,
соискатель кафедры педагогики
Луганский национальный педагогический университет им. Т. Шевченко

Целью настоящей статьи является попытка представить результаты образовательно-воспитательной деятельности высших учебных заведений не в традиционной системе координат – знания, умения, навыки, а в контексте компетентностного

подхода, используемого в большинстве стран Евросоюза.

Такой подход весьма актуален для педагогической науки и практики в Украине, так как отражает динамику изменений системы образования в стране, избравшей европейский путь развития.

Постановка проблемы. Проведенный нами анализ литературы показывает, что в отечественной педагогике исследования в этой области только разворачиваются. Указанная проблематика представлена в трудах И. Ермакова, П. Горностаева, В. Цибы, активно над ней работают ученые России и страны ближнего зарубежья: А. В. Хуторской, В. В. Краевский, А. Н. Дахин и др. Следует признать, что на сегодняшний день в отечественной науке компетентностный подход еще не стал предметом широкой научной дискуссии.

Современные образовательные системы все более становятся сферой конкурирующих идей, где, как в промышленном производстве, используются новейшие технологии, сложные проекты, наукоемкие программы, требующие высококлассных специалистов. Подобная ситуация порождает естественную конкуренцию на рынке образовательных услуг, и победителем выходит тот, кто в состоянии обеспечить конечный результат – сформировать личность, способную функционировать в профессиональной среде и разнообразных условиях современного социума.

Сегодня очевидно, что традиционный набор знаний, умений и навыков не состоянии обеспечить современному человеку успешную социализацию ни в профессиональном, ни в социальном, ни в личностном смыслах. Переход к гуманистической образовательной парадигме предполагает восхождение к более высокому уровню целостности личности, когда она выступает в единстве своих социальных и индивидуальных качеств. Такой подход предполагает, что мир человека – это не только государство и общество, но и все многообразие отношений его личной и духовной жизни. Разумеется, что с позиций прежней оценки личностного развития это многообразие не укладывается в ЗУНовскую схему. При всей ее логичности и организационной комфортности следует согласиться с тем, что «знания – умения – навыки», хотя и являются атрибутами личности, могут не совпадать с ее смысловыми ориентациями, превращаясь в этом случае в формальный набор нормативных качеств. Выход, на наш взгляд, может быть найден в русле «компетентностного подхода», активно используемого в ведущих европейских странах.

Знакомство с ним логично начинать с дефиниційных характеристик, которые, несмотря на многолетние поиски, все еще не завершены. Смыслообразующим в диаде «компетентностный подход» является понятие «компетентность», которое в отечественной и зарубежной трактовке выглядит не однозначно. Так, Международная комиссия Совета Европы рассматривает понятие компетентность как «общие или ключевые умения, фундаментальные пути обучения, ключевые представления, опорные знания» [1, с.12].

В отечественной и постсоветской традициях принято рассматривать компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [2, с.60].

Подобные определения встречаются в психолого-педагогической литературе, однако говорить о том, что понятие компетентности можно считать устоявшимся, преждевременно. Дискуссия, продолжавшаяся более 10-лет, позволила многим европейским странам определиться со своим пониманием компетенций, и теперь ведущая роль в унификации принадлежит международным организациям. Центральным в рассматриваемом аспекте является понятие «ключевые компетенции». По мнению экспертов американо-канадской программы «DeSeCo», понятие «ключевые

компетенции» вмещает в себя комплекс различных компонентов – знаний, умений, навыков, взаимоотношений, ценностей и других факторов, обуславливающих личностные и общественные аспекты жизни и деятельности человека [1, с.25].

В последние годы в отечественной и российской педагогике можно встретить обращение к понятию компетентности как основному критерию образованности и социализированности личности. По мнению В. В. Краевского, это связано с возникающей необходимостью на деле подготовить выпускника к активному и компетентному участию в жизни общества [3, с.43].

Наиболее удачную попытку разработки понятия компетентности в последние годы предпринял А. В. Хуторской, считающий, что компетентность – это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности» [2, с. 62].

Из контекста сказанного вытекает, что задачей отечественной системы образования является переход в оценке деятельности образовательных учреждений с позиций знаниево-просветительской парадигмы на компетентностную основу. Необходимо выстроить структуру ключевых компетенций, усвоение которых будет определять степень социализированности личности. Владение ключевыми компетенциями даст человеку возможность решать различные проблемы в повседневной, профессиональной и социальной жизни.

Центральной проблемой в этом контексте предстает проблема «набора» ключевых компетенций, связанная с необходимость выделить самые главные и важные компетенции, которые система образования способна и обязана привить учащимся. В основе такого отбора лежит понимание главных целей образовательной деятельности, структурное содержание социального опыта и практики, а также основные виды деятельности, с которыми учащемуся придется столкнуться в жизни.

Попыток построения систем ключевых компетенций в разных странах предпринято достаточное количество. Так ведущие европейские страны определили такие «наборы» в зависимости от традиций, ментальности, возможностей образовательных систем и государства в целом. В качестве примера сошлемся на опыт нескольких европейских стран, определивших компетентностный подход как основу деятельности своих образовательных систем. Так, в Австрии ключевыми компетенциями определены: 1) предметная компетентность; 2) личностная компетентность; 3) социальная компетентность; 4) методологическая компетентность. В Бельгии ключевые компетентности сводятся к следующим: 1) социальные компетентности; 2) позитивные отношения; 3) способность думать самостоятельно; 4) мотивационные компетентности; 5) ментальная подвижность; 6) функциональные компетентности. В Германии ключевые компетенции включают в себя: 1) интеллектуальные знания; 2) знания прикладного характера; 3) обучаемая компетентность; 4) социальные компетентности; 5) ценностные ориентации [1, с.31-34].

Список стран, внедряющих компетентностный подход в образовательную систему, можно продолжить и далее, однако мы упомянем лишь Россию, где делаются продуктивные попытки определить национальный набор ключевых компетенций. Так, наиболее известная и обоснованная попытка классификации ключевых компетенций принадлежит А. В. Хуторскому, который выделяет такие, как: 1) ценностно-смысловая; 2) общекультурная; 3) учебно-познавательная; 4) информационная компетенция; 5) коммуникативная; 6) социально-правовая; 7) компетенция личностного совершенствования (Цит. по 3, 49-51).

Что касается отечественной педагогической науки, то в Украине этот процесс только набирает силу. Правда, появились первые разработки в этом направлении, предпринятые И. Ермаковым, П. Горностаевым, В. Цибой и рядом других авторов. В выводах экспертов Совета Европы в области образования, касающихся Украины, подчеркнуто, что «в Украине назрела необходимость начать внедрение в содержание образования системы ключевых компетентностей, как это происходит на международном уровне для улучшения качества образования» [1, с. 29].

Вплотную к проблеме компетентностей как базового критерия развития личности примыкает понятие «компетентностного подхода» как специфического средства педагогической и научной деятельности. Если в целом под подходом в педагогике понимать мировоззренческую категорию, определяющую содержание, характер и направленность исследовательской или практической деятельности, то становится ясно, что в данном случае мы формируем особый взгляд на новую образовательную парадигму. В отличие от уже имеющихся подходов в педагогике, выполняющих по большей части сугубо тактические задачи, компетентностный подход представляет собой фундаментальное направление, в котором синтезируется новое теоретическое знание – ключевые образовательные компетенции.

Наши рассуждения и выводы находят свое подтверждение у ряда исследователей, которые также считают необходимым институализировать понятие «компетентностного подхода» в современной педагогической науке.

Например, В. А. Болотов и В. В. Сериков, говоря о необходимости построения компетентностной модели образования, отмечают, что компетентностный подход «выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения решать проблемы, возникающие в различных ситуациях». Он не «сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций» [4, с.10].

Принципиальная мысль в отношении компетентностного подхода высказана Б. Д. Элькониным, который считает, что в его рамках надо строить и заранее создавать «ситуации включения» (ср. с «личностно ориентированными ситуациями»). Такая ситуация, по мнению автора, не есть простое запоминание и воспроизведение, основанное на готовой формуле. Здесь надо осознавать постановку самой задачи, оценивать новый опыт, проектировать собственные действия [5].

Важнейшей идеей компетентностного подхода является понимание того, что компетентность человека в той или иной сфере не является простой суммой знаний и умений. Их интеграция происходит в процессе выработки собственной позиции и отношения к действительности в процессе формирования субъектного опыта личности.

Принципиальным отличием компетентностного подхода от знаниевого является то, что для последнего характерна ориентация на академизм усвоения знаний, умений и навыков, при этом их воспроизведение не предполагает личностного к ним отношения. Компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на выработку собственных моделей поведения в различных ситуациях, на авторскую апробацию, адаптацию к особенностям мышления, психо-эмоциональной сферы, ценностным ориентациям личности.

В этом смысле компетентностный подход создает предпосылки для реализации личностно ориентированного образования, которое в условиях знаниевой парадигмы не может быть реально востребовано. Компетентностный подход и реализуемая в его контексте система ключевых компетенций в этом случае выступает как

средство интеграции личностного и социального аспектов развития. Компетентность человека в ведущих видах деятельности становится способом существования его знаний умений и навыков с выраженным личностным компонентом, определяющим процессы саморазвития и самореализации личности, нахождения своего места в жизни.

Обозначившись с общетеоретическими посылками компетентностного подхода и ключевыми компетенциями, остановимся на такой составляющей как политическую компетентность личности, в нашем случае, студенческой. Исходя из того обстоятельства, что политика является важнейшей частью жизни современного человека политическая компетентность можно обоснованно отнести к ключевым. Такая точка зрения превалирует в большинстве классификаций, причем в зависимости от традиций и особенностей образования она может быть выделена в самостоятельную компетенцию или же находиться в составе социальных, политико-правовых компетенций. По своей сути политическая компетентность личности является результатом ее политической социализации с той особенностью, что различные образовательные ступени будут определять свой уровень политической компетентности. Для школьника он будет одним, с ограниченным набором качеств, необходимым для ориентации в политической жизни, для студента вуза – другим, с большим информационным и операциональным спектром, предполагающим его активное использование в профессиональной ориентации, в политической сфере общества.

Специфика компетентностного подхода к оценке уровня политической социализации состоит в том, что с его помощью удается интегрировать знания и информированность личности в политической сфере с конкретными умениями и навыками политической деятельности. Соединение компетентностного подхода как оценочного с личностно ориентированным подходом как технологическим позволяет обеспечить становление системы личностных политических смыслов студента. В этом случае система высшего образования выходит за рамки формирования политических знаний у студентов и обретает возможность выделять и проектировать общественно-политические ситуации, по отношению к которым личность самоопределяется, добывает знания, знакомится с политической теорией и практикой.

Качества студента, формируемые в процессе обучения в вузе и ориентированные на такую сферу как политика, мы определяем как политическую компетенцию. С этим понятием мы связываем процесс интеграции личностного и социального аспекта политической социализации, в результате которой происходит «снятие» типичной проблемы вузовского образования, когда студенты успешно овладевают теоретическими знаниями, но испытывают сложности в деятельности, требующей их применения.

Политическая компетенция предполагает, что студент усваивает не отдельно взятые знания и умения, а овладевает искусством комплексного оценивания ситуации, процедурами «включения» в политический процесс, целенаправленно развивает в себе адекватное и критическое отношение к политической жизни.

Выводы. Обозначенные в статье теоретические аспекты компетентностного подхода нуждаются в дальнейшей разработке и апробации к условиям украинской образовательной системы. Нет сомнений в том, что простое калькирование зарубежного опыта не принесет желаемого результата, а попытка внедрения инородных новаций вызовет разочарование у педагогов-практиков. В то же время нельзя терять времени на излишние сомнения, так как опыт передовых европейских стран убеждает, что при творческом отношении, с учетом национальных, историко-культурных

традиций компетентностный подход является мощным фактором обновления образовательной системы.

Резюме

Стаття присвячена відносно новій для системи освіти України проблемі – компетентністному підходу як критерію діяльності навчальних закладів. Проведена дефініція понять “компетентність”, “ключова компетентність”, “компетентністний підхід”, політична компетентність”. Аналізуються особливості компетентністного підходу на відміну традиційної системи знань, вмінь, навичок.

Резюме

Статья посвящена относительно новой для системы образования Украины проблеме – компетентностного подхода как критерия деятельности учебных заведений. Проведена дефиниция понятий “компетентность”, “ключевая компетентность”, “компетентностный подход”, политическая компетентность”. Анализируются особенности компетентностного подхода в отличие от традиционной системы знаний, умений, навыков.

Summary

This article deals with a kind of Ukraine – a competitive approach to the criteria of educational establishments work. Definitions of such concepts as "competence", "key competence", "competitive approach", "political competence" are given in this article.

Литература

1. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К. І. С., 2003. – 296 с.

2. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. – Народное образование. – 2003. – №2. – С. 60.

3. Краевский В. В. Общие основы педагогики: Учеб. Пособие для студ. и асп. педвузов. – М. – Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.

4. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. – Педагогика. – 2003. – №10. – С. 10.

5. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.

Подано до редакції 16.05.2004

УДК 371. 134

МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВИКЛАДАННЯ РІЗНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Закір’янова Ірина Аксанівна
в. о. доцента кафедри іноземної філології
Севастопольський міський гуманітарний університет

Постановка проблеми. Реалізація нової освітньої парадигми в навчальному процесі вимагає від сучасного педагога комплексу теоретичних знань, що торкаються методології особистісно-орієнтованого спілкування, володіння спеціальними технологіями, які забезпечують ефективну суб’єкт-суб’єктну взаємодію в рамках навчальної діяльності. У комплексі особистісної освіти педагога, яка забезпечує результативне використання ним цих технологій, провідна роль належить соціокультурній компетентності. У зв’язку з цим найважливішим завданням вищої школи є формування соціокультурної компетентності у майбутніх педагогів на етапі вузівської підготовки.

Пошуку ефективних шляхів формування соціокультурної компетентності у

майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки сприяли роботи Кларина М. В., Довженко О., Маркової А. К., Мітіної Л. М., Щуркової Н. Є., Авдєєвої І. М. та інших, у яких професійний розвиток педагога розглядається у контексті його особистісного росту; а також дослідження Амонашвілі М. А., Якиманської Н. С., Лисенкової С. Н., Ільїна Є. Н., Селевко Г. К. та інших, де сформульовані головні принципи особистісно-орієнтованого навчання, котре не в змозі здійснити вчитель з низьким рівнем соціокультурної компетентності. Такий педагог навряд чи зможе розвивати та формувати у своїх вихованців те, що внутрішньо їм чуже чи байдуже самому педагогу [1-7].

Високий рівень соціокультурної компетентності характеризується максимальним розвитком тих особистісних якостей, здібностей мотивів, котрі створюють домінуючу спрямованість особистості педагога, яка подає розуміння всьому його життю та діяльності, а саме: любов до дітей; любов до педагогічної професії; потреба в самовдосконаленні та самореалізації педагогічної праці.

Сучасний педагог не здійснюється як професіонал і як особистість, якщо не зрозуміє, що без такої інтегральної якості, як соціокультурна компетентність, ні про яку ефективність педагогічної праці в контексті гуманістичної особистісно-орієнтованої освіти не може бути й мови.

Мета даної статті – проаналізувати можливість формування соціокультурної компетентності у майбутніх педагогів в рамках основної професійної підготовки, тобто в умовах викладання різноманітних учбових дисциплін.

Говорячи про соціокультурну компетентність, ми маємо на увазі не просто соціокультурну грамотність, а перш за все усю практичну реалізацію цих знань як безпосередньо в навчальній діяльності, так і в житті.

Тому дуже важливо, щоб засвоєння цих знань ішло не тільки на рівні розуміння, але і на рівні присвоєння особистісного значення, коли знання набувають особистісну значущість для людини, бо пов’язані з цілями його діяльності та зображення у змісті ціннісних орієнтацій.

Іншими словами, формування соціокультурної компетентності майбутніх педагогів повинно йти через надання цим знанням особистісного розуміння, а також через усвідомлення того, що оволодіння знаннями, які дозволяють педагогам бути суб’єктами свого життя, стратегами своєї долі, а в майбутньому сформувати соціокультурну компетентність у своїх учнів, змінює на краще їх власний рівень професійної успішності.

Цього можна досягти, на нашу думку, двома способами освітньої діяльності: екстенсивним та інтенсивним.

Екстенсивний шлях пов’язаний перш за все зі зміною структури навчального плану і підготовки спеціалістів за рахунок введення додаткових дисциплін, спецкурсів тощо. Інтенсивний шлях характеризується не кількісною, а якісною зміною змісту дисциплін навчального плану, можливо, за рахунок інтегрування різних областей знань, синтезу різних навчальних предметів тощо.

Розглянемо кожен із вказаних способів формування соціокультурної компетентності у майбутніх педагогів.

Екстенсивний, що передбачає введення спецкурсів, розширення спектру дисциплін, безумовно, зорієнтований на поглиблення знань, ширший круг огляд студентів, на розвиток їх, вміння дивитись на проблему не тільки з вузько професіональної точки зору, зворотній бік екстенсивного способу навіть при старанному дидактичному плануванні – перевантаженість навчального плану, а внаслідок – перевантаженість студентів. Зрозуміло, що практика, яка склалась при

такому перевантаженні, створила такі стереотипи мислення, котрі виключають важливі умови якісної підготовки висококваліфікованих і творчо мислячих педагогів з достатньо високим рівнем соціокультурної компетентності; крім того, перевантаження, як відомо, ведуть до хвороб, до виснаження нервової системи, до метушіння, що засмічує мислення, і до конформізму.

Другим негативним моментом екстенсивна є нездатність студентів робити адекватний вибір із багатьох представлених дисциплін соціокультурної спрямованості. У результаті час вивчення предметних дисциплін обмежено за рахунок курсів, які не мають потрібного, психолого-педагогічного обґрунтування, їх дійсної доцільності. Так, О. Долженко [2] вважає, що включення беззмістовних курсів типу культурології, соціології чи приватного курсу "Економікс" в інженерних вузах немає значення тому,що скорочується час на вивчення фундаментальних природничих наукових дисциплін і математики хоч це положення, на наш погляд, не може бути прийнятим безумовно.

Соціокультурну компетентність необхідно формувати в усіх, в тому числі й у студентів технічних спеціальностей. Але екстенсив тут, зрозуміло, не прийнятий, і для розв'язання цієї проблеми потрібні інші підходи.

Далі О. Довженко розвиває цю думку, і з цим важко не погодитися: "колись російські релігійні філософи писали про всеєдинство. Я використовую цей термін дещо в іншому значенні. Всі області наукового знання об'єднує людина. І фізика не є тільки наукою про фізичні явища в природі, і хімія. Всюди та скрізь одне й те саме: проекція людини на той чи інший зріз предмета, що досліджується. Отже, ми можемо сказати про світ тільки те, чим є ми самі. А тому, що у кожну епоху людина трохи інша, і того висловлювання про навколишній світ звучать інакше (це і зветься "прогресом науки"). Але моделі, образи, метафори і у фізика і у гуманітарія – єдині. Якщо ж відкинути форму, в якій представлені кінцеві результати дослідження, зосереджуючись на суті наукового процесу, збіг буде 100-відсотковим: людина осягаюча – людина страждаюча, так що, здається, фізику краще вивчати фізику, а не культурологію. Але ще краще, якщо вдається сам курс фізики побудувати так, щоб у ньому "зазвучали" і культурологічний, і соціологічний компоненти" [2, с. 30].

На наш погляд, можливості екстенсивні в сучасних умовах сумнівні й уже практично вичерпали себе. Просте збільшення термінів навчання або навантаження студентів не може розв'язати проблеми формування соціокультурної компетентності у майбутніх спеціалістів взагалі і майбутніх педагогів зокрема.

Ми схильні вважати, що набагато більші можливості формування соціокультурної компетентності пов'язані з їх інтенсивним способом, який опирається на вдосконалений змістовний бік освіти. Типовою тенденцією вдосконалення змісту сучасної освіти є інтегрування різних областей знань, спрямованих на створення цілісної картини світу в студентів.

Оскільки головною метою освіти стає розвиток особистості, акцент у педагогічній діяльності змінюється з навчання на розвиток. Завдання засвоєння студентом певної суми знань і оволодіння відповідними вміннями та навичками є вже не основною, а підлеглою вказаної мети освіти. Якщо раніше розвиток учнів був підкорений процесу навчання, то зараз повинно бути навпаки: навчання повинно бути підкорено процесу розвитку особистості учні (студента). Це означає, що навчальний процес як за змістом, так і за формами організації та проведення слід будувати як процес розвитку, а навчання знань, умінь і навичок – як складову частину розвитку, як його головний засіб.

Вихід викладача на якісно новий рівень викладання теоретичного й

методичного знання визначає напрямок пошуку в підготовці майбутніх вчителів у аспекті творчої діяльності, розвитку креативних і соціокультурних початків особистості майбутнього педагога. Найбільш значущими тут стають:

- залучення студента до творчої при вивченні гуманітарного циклу, для яких характерний синкретичний вплив (розвиток мови, образного мислення, виховання художнього смаку, естетичного почуття, фантазії та оригінальності оцінок, творчого ставлення до слова);

- формування у студентів певної розумової культури, яка припускає практичне володіння такими психологічними методами активізації творчого мислення, як інверсія, емфатичне слухання, мозковий штурм, морфологічний аналіз тощо; розвиток здібностей модифікувати, комбінувати власну діяльність нестандартно (наприклад, при проведенні пробних уроків у школі тощо);

- стимулювання творчих можливостей студентів під час проблемного навчання з метою накопичення досвіду творчої діяльності, оволодіння творчими процедурами (в цьому плані ефективний метод евристичної бесіди, який створює особливу евристичну атмосферу): завдання викладача при цьому – трансформувати навчальний матеріал у систему проблемно-конфліктних питань і задач, оцінити готовність сторін до діалогу, здійснити режисуру рольових взаємодій;

- використання творчого та соціокультурного потенціалу предметів психолого-педагогічного та спеціального циклу через пошук таких шляхів подачі змісту цих предметів, котрі дозволяли б студентам критично сприймати запропонований матеріал, не диктувати єдиний шлях розв'язання будь-якої проблеми, а давали можливість самостійно знаходити варіанти прикладання в діяльності. У даному випадку важливими із шляхів, на наш погляд, є такі:

✓ викладання матеріалу проблемно-проективним засобом, який дає можливість для творчого осмислення запропонованої інформації, а також забезпечує ситуацію вибору і створення умов для розв'язання проблеми особистісної орієнтації у процесі навчання;

✓ побудову навчального процесу при викладанні цих предметів за моделлю експериментального майданчика, який дозволяє студентам випробувати нетрадиційні методи і створювати свої власні в ситуації психологічного комфорту.

В основі реалізації цих завдань лежить одна загальна ідея – розвиток активності та самостійності студентів; постановка студента в позицію активного суб'єкта власної діяльності, розвиток у нього здібностей до самоуправління та самореалізації.

При розробленні технології та техніці такого – соціокультурно-зорієнтованого – навчання, на наш погляд, доцільно опиратися на ідеї професора Н. В. Щуркової [7], викладені в принципі філософічного виховання особистості відносно ціннісного трактування змісту навчальних дисциплін завдає спосіб подання навчального змісту в контексті формування соціокультурної компетентності, а також дає орієнтацію на розроблення відповідних технологічних заходів і методик.

Ціннісне трактування змісту навчальних дисциплін припускає формування, здібність бачити за фактом явище життя, за явищем життя виявляти її закономірності, за об'єктивними закономірностями розпізнавати основи людського життя так, щоб кожний студент добував собі звичку та вміння давати собі звіт у власному житті, стаючи суб'єктом свого особистісного та професіонально-педагогічного розвитку.

Ціннісне трактування навчальних дисциплін спрямовує увагу студента на життя як на особливо ціннісний об'єкт, надзвичайно широкий і великий за змістом,

але такий, що повністю піддається аналізу, осмисленню, оцінці та перспективному плануванню суб'єкт, здатний конструювати своє життя в її загальних рисах, визначаючи свою життєву позицію, ціннісні переваги та зміст життєдіяльності.

Ціннісне трактування змісту навчальних дисциплін сприяє духовному збагаченню студента, змінюючи його увагу із засобів існування ("поїв – поспав", "поспав – поїв") на зміст життя ("що зі мною відбувається"), із оволодіння об'єктами світу на співпереживання світу і Людині.

Ціннісну трактову навчальних дисциплін забезпечують, на думку Н. Є. Щуркової, п'ять методичних напрямків педагога чи викладача ВНЗ.

- Перше – це виявлення цінності за предметами та речами, діями, подіями, фактами, явищами.

- Друге – подання соціально-культурної цінності таким чином, щоб вона була сприйнята студентами не поверхово і не на рівні утилітарного мислення, а в своєму глибокому значенні. Тут багато залежить від педагогічної техніки, від методичної форми групової роботи із студентами. Виявити цінність – надзвичайно тонка операційна дія, але в наш час оволодіння цим професійним моментом не є великими труднощами для практика-викладача, володіючого широкою палітрою педагогічних умінь. Пластика, міміка, вербаліка, темпоритм викладача – все це засоби для надання соціально-психологічного колориту виявленої цінності.

- Третє – демонстрація та форми відношення до цінності, прийнятої на сучасному рівні культури. Коли ми говоримо "демонструється", то маємо на увазі під цим безпосереднє природне для викладача особистісне ставлення, оскільки припускаємо, що особистісний розвиток викладача вищої школи відповідає нацвищим досягненням культури. Ціннісне відношення – це елементарні норми поведінки (такі як вимова "дякую" на подяку людини за добру справу) і конструювання поведінки в ситуації конфлікту, нещастя, горя чи підлості, щастя внутрішнього роздвоєння.

- Четверте – організація такого роду діяльності, коли студенти вступають у реальне відношення до цінностей, що їх оточують. Необхідно так побудувати навчальні взаємодії, весь процес професійної підготовки, щоб дані стосунки стали для них звичними відношеннями людини до ціннісних досягнень культури.

- П'яте – постійне осмислення студентами своїх зв'язків зі світом, свого "Я" і об'єктів взаємодії. Тут все злито та сконцентровано в одному акті діяльності студента; репліка викладача, поведінка оточення, позиція студента в цю хвилину, його реакція і реакція оточення на його поведінку.

Необхідно підкреслити, що ціннісна трактова змісту дисциплін сьогодні – не педагогічний прожект і не педагогічна мрія. Це реальність. Результат такого соціокультурно-орієнтованого підходу до профпідготовки педагога – вчитель як суб'єкт діяльності поведінки та життя, який конструює своє сьогодення та майбутнє.

Учитель, який усвідомлює свою відповідальність за все, що відбувається з ним, його учнями, вчитель здатний розв'язувати ціннісно-моральні проблеми і при необхідності протистояти середовищу, активно впливати на середовище, відстаючи свою незалежність від зовнішнього тиску та можливість творчих виявлень.

Вчитель здатний перетворити власну життєдіяльність у предмет практичного творчого перетворення. Виділимо важливий момент: здійснення принципу ціннісного трактування змісту навчальних дисциплін ефективне перш за все в рамках інтенсивного засобу освітньої діяльності.

Таким чином, це ще один доказ ефективності та доцільність інтенсивного

засобу освіти навчання, ніж екстенсивного, для розв'язання проблеми, що нами розглядається.

Як бачимо, інтенсивний спосіб освітньої діяльності відрізняється цілим рядом освітньої гідності, і є більш реальним для розв'язання проблеми формування соціокультурної компетентності у майбутніх педагогів, бо існує гостра необхідність у швидкому оволодінні педагогами новим арсеналом не тільки професійних умінь, але і особистісно-значущих професійних якостей, котрі обумовлять реальний перехід освіти на нові гуманістичні позиції.

Що стосується недоліків інтенсивного способу, ми виділяємо один, але дуже суттєвий: відсутність педкадрів, здатних професійно реалізувати інтегративний підхід з установчого на формування соціокультурної компетентності в рамках своїх предметних областей. Тобто в кінцевому підсумку ми приходимо до проблеми, яка закономірно виникає в будь-якій сфері діяльності, яка знаходиться на етапі перебудови і становлення, – до проблеми кадрів.

У зв'язку з цим ми сподіваємось, що саме звертання викладачів, педагогів до інтенсивного способу освітньої діяльності буде успішно сприяти набуттю ними стилю діяльності, розвитку його оптимальних поведінкових стратегій у типових і нетипових ситуаціях, оптимізації соціально-перцептивної сфери його особистості, а також перебудові внутрішньої системи стосунків і вчителя, і учня із традиційних стереотипізованих на особистісно-розвиваючі.

З цих позицій ми доходимо таких **висновків**:

1. Формування соціокультурної компетентності доцільно здійснювати в рамках основної професійної підготовки, тобто на тому предметному змісті, котре і складає основу майбутньої педагогічної спеціалізації. У такому випадку соціокультурна компетентність як психологічне новоутворення стане центральним особистісним новоутворенням. Для того, щоб ця якість була сформована, необхідно:

- зробити викладання різноманітних навчальних дисциплін більш проблемно-орієнтованим;
- ширше використовувати рефлексивний підхід у навчанні;
- стимулювати у тих, хто навчається вміння не тільки відповідати на поставлені запитання, але й формулювати свої власні питання з курсу;
- переглянути традиційні ролі вчителя на уроці та відповідно до ролі викладача та студента на занятті.

2. У сучасній психологічній та педагогічній науці та практиці є напрацювання, які дозволяють розробити на їх основі необхідні методики та технології з формування соціокультурної компетентності у майбутніх педагогів.

3. Аналіз цих напрацювань дає підставу стверджувати, що можливість формування соціокультурної компетентності при вивченні різноманітних навчальних дисциплін значно зростають в рамках інтенсивного способу організації вузівського освітнього процесу.

Summary

The article analyses the possibilities of would-be teacher's sociocultural competence forming within the framework, of there main professional training, that is while in teaching different educational disciplines. Scrutinizing the two ways of educational activity – extensive and intensive – the author demonstrates: possibilities of sociocultural competence forming to a far grater extent are connected with the intensive way which are based on improved substantial aspect of education aimed at the integrating different branches of knowledge, what makes it possible for students to get the integrated scene from life.

Резюме

В статье проанализированы возможности формирования социокультурной компетентности у будущих педагогов в рамках основной профессиональной подготовки, т. е. в условиях преподавания различных дисциплин. Рассматривается два способа образовательной деятельности – экстенсивный и интенсивный – автор доказывает, что гораздо большие возможности формирования социокультурной компетентности связаны с интенсивным способом, опирающимся на усовершенствованную сторону образования, которая ориентирована на интегрирование различных областей знаний, то позволяет создать целостную картину мира у обучающихся.

Резюме

У статті проаналізовані можливості формування соціокультурної компетентності в майбутніх педагогів у рамках основної професійної підготовки, тобто в умовах викладання різних дисциплін. Розглядається два способи освітньої діяльності – екстенсивний і інтенсивний. Автор доводить, що набагато більші можливості формування соціокультурної компетентності пов'язані з інтенсивним способом, що спирається на удосконалений бік освіти, що орієнтована на інтегрування різних областей знань, і дозволяє створити цілісну картину світу в тих, хто навчається.

Література

1. Авдєєва І. М. Формування готовності педагогів до роботи в розвитку творчих здібностей учнів // Теоретичні питання освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 15. – Київ: Видавничий центр КДЛУ, 2001 – С. 141-144.

2. Долженко О. Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования // Alma mater: Вестник высшей школы. – 200. – №10. – С. 24-30, 52.

3. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

4. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28-38.

5. Селевко Г. К. Авторские программы, педагогические технологии, инновационные школы. – Ярославль, 1997. – 255 с.

6. Соловова Е. Преподавание иностранного языка сегодня // ELT News and Views. The Russian magazine for English Language Teachers. – 1998. – №4 (7). – С. 2-4.

7. Щуркова Н. Е. Три принципа воспитания. – Смоленск: Смоленский областной институт усовершенствования учителей. – 1996. – 59 с.

Подано до редакції 12.03.2004

УДК 378.02.372.8

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-ОРГАНІЗАТОРІВ ДЛЯ РОБОТИ В ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ЗАКЛАДАХ: ПРОЕКТНО-ПРОГРАМНИЙ ПІДХІД

Іванова Любов Анатоліївна
старший викладач
Гуманітарний інститут «Артек»
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

Постановка проблеми. Організація активного відпочинку дітей та підлітків у дитячих оздоровчих установах (ДОУ) потребує спеціально підготовлених фахівців: педагогів-організаторів, які мали б профільну кваліфіковану освіту, нахил до творчості, здатність до проектування виховного середовища дитячого табору, організації колективної творчої атмосфери.

Значний доробок наукових знань з питань діяльності тимчасових дитячих об’єднань нагромаджено у дослідженнях О.С.Газмана, Т.В.Говорун, М.Б.Коваль,

Є.М.Рибінського, М.М.Сидоренко, А.Г.Трофімюка та ін. Звернення до цих праць дало можливість розглянути особливості, становлення й функціонування дитячих об'єднань. Але майже не дослідженою залишається проблема професійної підготовки педагогів-організаторів для роботи в ДОУ, оскільки спеціальна підготовка таких фахівців у ВНЗ не ведеться.

МДЦ «Артек» проблему підготовки кадрів вирішує самостійно, створивши на своїй базі Гуманітарний інститут «Артек» (ГІА). Пошук найбільш адекватного часу й умовам підходу вказав на наявність проектно-програмного.

Мета статті: проаналізувати закономірності проектування в системі освіти, на цій основі виявити специфіку педагогічного проектування підготовки педагогів-організаторів у ГІА.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вважається, що вперше організацію проектної діяльності у сфері освіти було здійснено в 20-і роки XX століття в США Дж.Дьюі. У вітчизняній педагогіці термін "проектування" вперше використав А.С.Макаренко, вказавши на актуальність сутності проектування розвитку особистості. Плідність використання проектування в педагогіці неодноразово підкреслював В.О.Сухомлинський. Методологічні основи проектування у контексті теорії діяльності представлені в працях В.В.Давидова, О.М.Леонтьєва, Е.Г.Юдіна та ін. Г.П.Щедровицький створив методику імітаційно-ігрового відтворення проектної діяльності. Подальшим дослідженням проблеми проектування займалися такі методологи, психологи, педагоги, як: М.Г.Алексєєв, О.С.Анісімов, Ю.В.Громико, Н.О.Масюкова, Б.В.Пальчевський, П.Г.Щедровицький та ін.

Досліджуючи проблему проектування в сфері сучасної освіти, О.С.Анісімов зазначає, що воно дає не лише уявлення про майбутній результат діяльності і процес його досягнення, а й включає визначення мети, завдань, підходів та принципів діяльності, плану, методів, конкретизованих у методиках та технології [2], а значить є комплексною, інтегративною категорією.

Педагогічне проектування як соціокультурний феномен в процесі свого становлення пройшов етап природного добору найбільш життєздатних форм, методів, втілюваних у проекти, які виступали зразками для наступних проектувальників. Це вказує на те, що педагогічне проектування має специфічні можливості:

- публічно відбирати необхідні проекти, що у свою чергу в умовах масової інноваційної діяльності є гарантом від свавілля та догматизму традицій;
- проектування органічно втягує нові теоретичні знання у безпосередню діяльність педагога, тобто здійснити проектування неможливо без теоретичних знань, тому проектування розглядається не тільки як педагогічний метод, що породжує актуальну потребу у теоретичних знаннях, але і як основний метод нового типу науковості, який одні дослідники (В.В.Рубцов, В.І.Слободчиков та ін.) називають практико-орієнтованою наукою, а представники методології (Ю.В.Громико, П.Г. Щедровицький та ін.) – програмно-проектним підходом.

До проблеми педагогічного проектування як виду педагогічної діяльності звертається багато вітчизняних дослідників (О.М.Коберник, О.М.Пєхота, С.О.Сисоєва та ін.), що вивчають розвиток особистості дитини, організацію навчально-виховного процесу, педагогічну діяльність учителя. Втім, специфіка, характеристики процесуальної сторони педагогічного проектування ще досить мало використовуються як предмет наукового розгляду.

Основний матеріал і результати дослідження. Специфічні особливості

педагогічного проектування відображаються у спеціальних принципах, використання яких створює саму можливість проектування. Принципи розроблені М.Г.Алексєєвим [1] і опрацьовані в практиці педагогічного проектування Н.О.Масюковою та Б.В.Пальчевським [3; 4]. Таких принципів три: реалістичності, реалізуємості й управляємості.

Принцип *реалістичності* відзначається співвіднесенністю процесуального уявлення з тими умовами, в яких будуватиметься проектована діяльність. На етапі проектування майбутнього процесу відбувається мисленнєве «бачення» дій, які були б адекватні очікуваним ситуаціям. Реальне здійснення запланованого процесу має бути забезпеченим наявністю необхідних ресурсів.

На наш погляд, пріоритетним є наявність колективу професіоналів, які зможуть підготувати всі інші типи ресурсів, що дозволить реалізовувати спроектовану діяльність. Це гарантує дієвість принципу *реалізуємості.* Він визначається двома основними факторами: включення авторів проекту в його реалізацію й узгодження уявлень про майбутню діяльність її можливих суб'єктів.

З наявністю людських ресурсів пов'язаний і принцип *управляємості*. Між суб'єктами діяльності на основі проектного задуму в ході спільного проектування виникають певні відносини. В.І. Слободчиков інтерпретує це як факт перетворення професійно-позиційного співтовариства в професійно-діяльнісну спільність розробників та реалізаторів проекту [5]. Результатом проектувальної діяльності можна вважати професійно-діяльнісну спільність, яка складається в процесі проектування, що одночасно виступає гарантом реалізації всіх трьох принципів.

Щодо визначення ресурсів, необхідних для реалізації проектної діяльності, ми опиралися на положення таких дослідників проблеми проектування в сфері освіти, як: Ю.В.Громико, О.М.Коберник, Н.О.Масюкова та ін. Узагальнюючи види ресурсів і їхні характеристики, виділимо такі: загально-людські, нормативні, техніко-методичні, матеріально-технічні, фінансові.

Таким чином, об’єктивно існуючі етапи процесу проектування, повторювані суттєві зв’язки між ними, а саме: вивчення й аналіз досліджуваної діяльності (ситуації) → цілепокладання → розробка концепції, що включає методологічні основи (підходи та принципи), ціннісний і теоретичний блоки → планування → вибір або розробка технології → визначення діяльнісних ресурсів і складають основні закономірності педагогічного проектування.

На основі викладеного вище нами виявлена специфіка педагогічного проектування професійної підготовки педагогів-організаторів для роботи в дитячих оздоровчих установах. В першу чергу виникла потреба розробки концептуальних засад. В якості фундаментального підходу визначено діяльнісний. Використання діяльнісного підходу в організації процесу освоєння професії педагога-організатора впливає на вибір загальної стратегії навчання, добору навчального матеріалу, засобів включення в діяльність, характер навчальних ситуацій і можливі варіанти самовизначення студентів.

Виходячи з того, що діяльнісний підхід передбачає освоєння діяльнісного змісту через мислення і діяльність, ми враховували наступне: виховання суб'єкта відбувається через оволодіння ним методами, засобами, технікою навчання і діяльності; педагог, що здійснює мисленнєву діяльність, уміє працювати з мисленням і діяльністю дитини, тобто бачить у їхній роботі миследільність.

Все це дало можливість зміст діяльності зробити актуально насиченим, проблемним. Зміст і форми організації діяльності, в яку ми включали студентів, підбирались так, що зміст діяльності задовольняв потреби студентів; діяльність

створювала можливість розв'язувати актуальні проблеми, включаючи формування самосвідомості, самовизначення, самоствердження тощо; форми організації діяльності були привабливими для розвитку навчальної і творчої активності.

На наш погляд, діяльнісний підхід може бути реалізований через принципи кооперації, мобільності та „вирощування" нових здібностей.

В нашому дослідженні *принцип кооперації* реалізувався через погоджені дії і координацію діяльності всіх її учасників. Оскільки особливість діяльності педагогів-організаторів полягає в тому, що здійснити її ізольовано й автономно абсолютно неможливо, всі учасники діяльності в процесі професійної підготовки вчились розвивати вміння й навички спілкування, співпраці, іншими словами – вступали в кооперацію один з одним.

Гнучка і своєчасна реакція системи професійної підготовки на зміни ринку праці пов'язана з використанням *принципу мобільності*, що у контексті даного дослідження означає своєчасне реагування системи підготовки педагогічних кадрів на потреби «Артека» і суспільства в цілому.

Принцип „вирощування" нових здібностей, що введений у педагогічну практику методологом О.С.Анісімовим [2], створив необмежені перспективи повноцінної його реалізації через ігрову діяльність (ділові, організаційно-педагогічні, імітаційні та інші види ігор). Як свідчить досвід, засоби мислення, а також дії гравців в процесі гри, відповідальність за те, що відбувається, розвивали потреби в зміні відношення до себе, своєї діяльності. Інакше кажучи, сутність названого принципу полягає у створенні умов у процесі професійної підготовки потреби в самопізнанні, самозміненні й саморозвитку.

Таким чином, проаналізувавши закономірності педагогічного проектування в системі освіти, нами була визначена специфіка педагогічного проектування підготовки педагогів-організаторів у МДЦ „Артек". Це дало можливість: сполучити у Гуманітарному інституті «Артек» два процеси: включення в навчальну діяльність і оволодіння основними професійними знаннями, уміннями і навичками, необхідними педагогу-організатору для продуктивної професійної діяльності; навчально-професійній діяльності студентів виступити інтегруючим фактором усього процесу професійної підготовки; успішно вирішувати питання адаптації студентів до навчальної діяльності і діяльності педагога-організатора; засвоювати професійний досвід поступово, поелементно і системно; активно опановувати досвідом професійної діяльності з перших днів перебування в «Артеці»; опановувати навичками самостійної роботи з різною інформацією і психолого-педагогічною літературою; розвивати інтелектуальні можливості в процесі навчання і практичної діяльності; підвищувати рівень комунікативних навичок спілкування студентів один з одним, дітьми, викладачами; розвивати особистісні якості студентів, що послужать додатковими гарантіями успішності їхньої навчально-практичної діяльності; організовувати соціальне співробітництво, партнерство з оточуючими їх людьми; підготуватися до вступу в професійну діяльність; процесу професійно-особистісного розвитку майбутніх педагогів бути керованим, досліджуваним протягом всього періоду професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Висновки. В існуючій системі підготовки педагогічних кадрів професійна підготовка педагогів-організаторів недостатньо актуалізована в якості самостійної педагогічної проблеми, в той час як вона реально актуалізувалась у навчально-педагогічній практиці.

Здійснення пошукової науково-дослідної діяльності у проектно-програмному

підході в період становлення і функціонування ВНЗ в МДЦ «Артек» створило передумови і підстави для переходу з режиму функціонування в режим розвитку процесу професійної підготовки.

Змінилось соціальне замовлення на результат педагогічної діяльності педагога-організатора. МДЦ «Артек» у нових соціально-педагогічних умовах має можливість вирощування, виховання педагога нового покоління, спроможного забезпечити вимоги держави і суспільства, системи позашкільної освіти.

Все це вказує на доцільність використання проектно-програмного підходу як одного із адекватних часу інноваційних засобів ефективної підготовки педагогічних кадрів для системи позашкільної освіти.

Резюме

Стаття висвітлює основні закономірності педагогічного проектування в контексті професійної підготовки педагогів-організаторів для системи позашкільної освіти. На прикладі Гуманітарного інституту «Артек» представлені теоретичні аспекти професійної підготовки педагогічних кадрів для роботи в дитячих оздоровчих установах.

Резюме

Статья освещает основные закономерности педагогического проектирования в контексте профессиональной подготовки педагогов-организаторов для системы внешкольного образования. На примере Гуманитарного института «Артек» представлены теоретические аспекты профессиональной подготовки педагогических кадров для работы в детских оздоровительных учреждениях.

Summary

The article describes the main regularities of pedagogical projecting in the context of professional preparation of group leaders in the system of school-out education. At the Humanitarian institute Artek example the theoretical aspects of professional preparation of the pedagogical stuff to work at the children healthy centers are represented.

Література

1.Алексеев Н.Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования //Вопросы методологии. – 1994. – №1-2. – С.59-68.

2.Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. - М.: Экономика, 1991. – 416 с.

3.Масюкова Н.А. Проектирование в образовании // Под ред. Б.В. Пальчевского. — Минск: Технопринт, 1999. — 288 с.

4.Пальчевский Б. В. Квалификация деятельности педагога. Основания и рефлексия экспериментального проектирования //Адукацыя і выхаванне. — 1996. — № 1. — С. 39-48; № 3. — С. 84-97; № 5. — С. 59-66.

5.Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические оси проектирования образования): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01, 19.00.07 / Психол. ин-т РАО. — М., 1994. — 78 с.

Подано до редакції 12.04.2004

УДК 378. 02. 372. 8

ПРОЕКТУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ І ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З УРАХУВАННЯМ ПОТРЕБ ПРОФІЛЬНОСТІ ОСВІТИ

Зєня Любов Яківна
кандидат педагогічних наук, доцент
Горлівський педагогічний інститут іноземних мов

Постановка проблеми. В умовах широкого реформування освіти головною

метою є розвиток особистості. Освіта розглядається в сучасному інформаційному і постіндустріальному суспільстві як умова для самовизначення і саморозвитку учня. Змінено, насамперед, парадигму освіти, яка передбачає перехід від утилітарно-прагматичних цілей, як сукупності знань, вмінь та навичок для успішного здійснення виробничої діяльності, до гуманістичної цілі – до суб'єкту, до його особистісного зростання. Постулати традиційної педагогіки – авторитет, дисципліна, змагання – витісняються і замінюються новими – свобода, активність, співробітництво, які мають забезпечити підвищення мотивації учнів і розвиток бажання вчитися протягом всього життя, навчити учнів думати і вчитися самостійно, а також жити у світі, який постійно змінюється. Саме на це орієнтує цілий ряд державних документів – Закон про дошкільну освіту, Закон про загальну середню освіту, Закон про позашкільну освіту, Постанови Кабінету Міністрів про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12 – річний термін навчання, про затвердження Програми розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002 – 2008 роки, про затвердження заходів в реалізації Національної доктрини розвитку освіти на 2002 – 2004 роки. Розроблено Комплексний план заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999 – 2012 роках, Державну програму „Вчитель", Національну доктрину розвитку освіти, які надають реформуванню освіти системний, широкомасштабний та послідовний характер.

Значне місце у системі безперервної освіти посідають іноземні мови, які входять до складу базових навчальних предметів, і підвищення рівня володіння якими є одним з пріоритетних напрямів реформування освіти. На сторінках професійної літератури широко обговорюються проблеми підготовки вчителя іноземної мови (ІМ), зорієнтованого на сучасну педагогічну практику. Йдеться про доцільність перегляду фахової підготовки вчителя ІМ, про необхідність надати їй більшої варіативності та гнучкості, розширення діапазону методичної підготовки випускників лінгвістичних університетів, інститутів та факультетів ІМ. Для вивчення та аналізу сучасного стану підготовки (мовної, лінгвістичної і методичної) вчителів ІМ, а також розробки найбільш ефективних шляхів запровадження нової системи підготовки вчителів ІМ трьома вузами України, а саме: Київським національним лінгвістичним університетом, Горлівським державним педагогічним інститутом іноземних мов та Харківським державним педагогічним університетом було проведено дослідження за сприяння Міністерства освіти і науки України, Британської Ради і Ланкастерського університету Великобританії. Сучасні дослідження змісту підготовки вчителів ІМ здійснюються в нашій країні відповідно до Європейського стандарту та з урахуванням світових тенденцій щодо цього. Розширення змісту професійної компетенції вчителя ІМ вимагають і структурні зміни, які відбулися в мовній підготовці учнів середньої загальноосвітньої школи. Перш за все законодавчо закріплене раннє навчання іноземних мов з метою використання найбільш сензитивного періоду для розвитку іншомовної комунікативної компетенції. Законодавче підґрунтя має сьогодні і профільне навчання на старшому ступені, яке передбачає індивідуалізацію навчання і соціалізацію учнів з урахуванням реальних потреб ринку праці. Все більше розповсюджується вивчення другої і третьої ІМ у загальноосвітній школі.

Зосередимо нашу увагу **в межах даної статті** на профільному навчанні як одному із шляхів диференціації та індивідуалізації особистісно-орієнтованого навчального процесу. Метою профільного навчання є забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та

початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства [1, с.8].

Основою профільності, як відомо, є принцип індивідуалізації, який передбачає тривалу підготовку учнів старших класів до широкої свободи вибору типу профільного навчання, реальну можливість його змінити на будь-якому етапі, самостійне визначення цілей і задач своєї базової, варіативної і профільної освіти з урахуванням своїх можливостей і здібностей, життєвих і професійних планів.

Сучасний період характеризується запровадженням профільного навчання і розглядається як перехідний етап до нього. І саме протиріччям між реальною необхідністю здійснення професійного самовизначення учнів і відповідною до нього підготовкою та сучасним станом реалізації профільного навчання на етапі переходу до профілізації і зумовлена гострота виділеної нами проблеми.

Запровадження профільного навчання передбачає оновлення змісту освіти, розроблення нових засобів його реалізації (стандарти, навчальні плани, програми, підручники, методичні посібники тощо), зміни освітніх методик і технологій, підготовку кваліфікованих кадрів, створення чіткої системи передпрофільної підготовки учнів з метою забезпечення свідомого аргументованого вибору учнями окремого профілю. Абсолютно очевидною є комплексність розгляду перелічених факторів для здійснення профільного навчання, оскільки виключення хоча б одного з них робить задачу нерозв'язною. Але, на наш погляд, фактор підготовленості педагогічних кадрів може претендувати на першорядне значення, оскільки на ньому певною мірою замикаються інші значущі фактори. Роль вчителя в організації профільного навчання важко переоцінити. У чому вона полягає? Перш за все, за умов повного забезпечення відповідним учбово-методичним арсеналом як для передпрофільної, так і для профільної підготовки учнів, в компетентному здійсненні профільного навчання або хоча б у прагненні до такого. Критерієм компетентності може виступати результат підготовки школяра, закладений у функції старшого ступеня навчання: підготовка випускників школи до життя у постіндустріальному інформаційному суспільстві, сприяння професійному самовизначенню учнів, їх соціальній адаптації до умов мінливого світу, самореалізації відповідно до їх нахилів та здібностей, стимулювання старшокласників до продовження освіти і самоосвіти. За умов відсутності навчально-методичного забезпечення профілю вчитель повинен вирішувати до того ж проблему засобів навчання, а у разі відсутності в школі психологічного супроводу навчального процесу – самостійно здійснювати передпрофільну підготовку учнів, надавати їм допомогу у свідомому виборі профілю. Таким чином, роль вчителя в умовах профільності ще більше зростає в залежності від складності завдань, які він має розв'язувати.

Проаналізуємо стан профільного навчання школярів на практиці, з метою вивчення якого нами було здійснено анкетування вчителів іноземної мови різних шкіл Донецької області (75) і студентів 5 курсу факультету іноземних та української мов (ФІтУМ) Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов (ГДПІІМ), які проходили педагогічну практику в школах України (50). Зміст анкети дозволяв нам виявити наявність профільного навчання у конкретній школі, вид профілю, забезпеченість навчально-методичними матеріалами, труднощі, з якими стикається вчитель на практиці. Як свідчать результати анкетування, дві третини шкіл охоплені профільним навчанням, яке розпочинається, як правило, в 10 класі, існують школи з початком профільного навчання у 8 класі і в 1 класі. Дані анкетування виявляють широку різноманітність профілів: гуманітарний,

філологічний, гуманітарно-юридичний, математичний, природничо-математичний, економічний, соціально-економічний, економіко-правовий, технічний, технологічний, гірський, будівельний, спортивний.

Для визначення профілю в кожній окремій школі вивчались інтереси учнів через анкетування, бесіди, опитування. У ряді шкіл (вони становлять одну десяту від загальної кількості) профільне навчання здійснюється за кількома профілями, як правило, за двома-трьома, а саме: гуманітарно-юридичним, технічним і економічним; гуманітарним і математичним; гуманітарним, соціально-економічним і математичним; філологічним, гуманітарним і математичним; гуманітарним і природничо-математичним. Цілком зрозуміло, що в тих школах, де є вибір профілю, існує можливість більш повного врахування інтересів учнів. У тих школах, в яких існує тільки один профіль, учні значно обмежені у виборі, вони скоріше здійснюють вибір між профільним і загальноосвітнім класом.

Спираючись на дані анкетування, розглянемо ступінь успішності здійснення профільного навчання засобами іноземної мови виходячи з перелічених раніше факторів. Отже: 1) з точки зору навчально-методичного оснащення – в межах філологічного, гуманітарного, гуманітарно-юридичного профілів у переважній більшості вчитель використовує для роботи в профільних класах підручник з іноземної мови, призначений для загальноосвітньої школи, і окремі, підібрані ним самим додаткові матеріали профільної спрямованості. Вивчення іноземної мови в математичному, технічному, будівельному, економіко-правовому, спортивному профільних класах обмежується тільки підручником з іноземної мови і не має профільної спрямованості. Стикаючись з відсутністю навчально-методичної літератури профільної спрямованості, вчитель зазнає труднощів щодо виділення тематики і підбору змісту навчання, термінології, відповідної до профілю, а також планування навчального процесу; 2) з точки зору підготовленості вчителя до роботи в профільних класах – в більшості випадків вчитель не має спеціальної підготовки до роботи в профільних класах з урахуванням їх специфіки і, стикаючись з необхідністю такої роботи, змушений розв’язувати проблеми, які при цьому виникають, виходячи зі свого власного досвіду. Молодий спеціаліст, тобто учорашній студент, який майже не має свого власного педагогічного досвіду, виявляється зовсім не готовим до роботи в профільній школі; 3) з точки зору свідомого, аргументованого вибору профілю учнями – за даними дослідження передпрофільна підготовка обмежується опитуванням, анкетуванням та бесідами з учнями і навряд чи тут можна говорити про свідоме професійне самовизначення учнів, про певний рівень їх автономності у виборі профілю.

У даному контексті питання підготовки вчителів іноземної мови, орієнтованих на профільне навчання, набуває особливого значення. Актуальність цього питання зумовлена ще й тим, що іноземна мова як навчальний предмет сприяє профілізації навчально-виховного процесу за будь-яким напрямом, оскільки вона дозволяє реалізувати міжпредметні зв’язки, інтегруючи зміст різних шкільних дисциплін. Мова, як соціальне явище, інтегративна за своєю суттю, оскільки вона є засобом передачі різного роду інформації про об’єктивну дійсність, якості і закономірності якої вивчаються іншими дисциплінами. Взаємопроникнення і взаємодія змісту різних дисциплін і іноземної мови, як навчального предмету, виявляється в тому, що знання з інших дисциплін, які передаються за допомогою іноземної мови, слугують засобом для оволодіння нею, і іноземна мова, в свою чергу, є засобом для отримання цих знань. У світовій практиці існує певний досвід створення природничонаукових і лінгвістичних інтегрованих курсів [5], при чому лінгвістичні

інтегровані програми поєднують не тільки різні мови, але й знання з інших областей науки на міждисциплінарній основі. Інтеграція різних навчальних предметів і іноземної мови відбувається на інформаційно-змістовному, операційно-діяльнісному і організаційному рівнях, що створює реальну можливість використання іноземної мови в конкретній практичній діяльності. Вивчення і узагальнення досвіду роботи за інтегрованим курсом "Іноземна мова + екологія", який нами було розроблено з метою підвищення ефективності навчання німецької мови у класах з поглибленим вивченням предмету [2; 3], надають можливості стверджувати, що навчання ІМ на інтегративній основі дозволяє досягати двоєдині цілі, тобто цілі поглибленого вивчення ІМ і цілі екологічної освіти і екологічного виховання.

Яку роль відіграватиме іноземна мова у структурі профільного навчання?

У складі суспільно-гуманітарного напряму іноземна мова може стояти в центрі філологічного навчального профілю, який передбачає не тільки поглиблене її вивчення, а й підготовку учнів до продовження освіти в мовному педагогічному ВНЗ через ознайомлення їх з основами лінгвістики, зарубіжної літератури, країнознавства, перекладу тощо. Поглиблене вивчення іноземної мови забезпечується дисциплінами за вибором, зміст яких базується на інтеграції усередині предметної області "Філологія", на взаємопов'язаному і порівняльному засвоєнні рідної і нерідної мов і культур. У складі всіх інших навчальних профілів за будь-яким напрямом (суспільно-гуманітарним, природничо-математичним, технологічним, художньо-естетичним, спортивним) іноземна мова, як навчальний предмет, виступає засобом реалізації профільного навчання і передбачає, з одного боку, поглиблене її вивчення за рахунок профільної спеціалізації і, з іншого боку, розв'язання завдань, зумовлених профілем. Профільна спрямованість вивчення іноземної мови досягається профільно-орієнтованими інтегрованими курсами, а також курсами за вибором. Профільно-орієнтований інтегрований курс може виступати на старшому ступені як самостійний курс і має включати весь програмовий матеріал, а може розглядатись як "надбудова" до основного курсу, яка надає йому профільної спрямованості. У даному контексті гостро постає проблема розроблення профільно-орієнтованих курсів, але ми зараз не зупиняємося на ній, оскільки вона виходить за межі даної публікації.

Проектування оновленого освітнього середовища зумовлює необхідність підготовки вчителів іноземної мови з орієнтацією на організацію допрофільного навчання і з урахуванням потреб профільної школи. Перед вчителем, який здійснює навчання іноземної мови в умовах профільності і багатопрофільності, постає цілий ряд запитань: як організувати передпрофільну підготовку учнів і забезпечити певний рівень автономності учня при професійному самовизначенні і виборі профілю? Як організувати профільне навчання засобами іноземної мови? Які цілі мають бути досягнуті у профільно-спрямованому вивченні іноземної мови? Які цілі мають бути досягнуті відповідно до можливостей інтеграції іноземної мови і інших предметних областей? Які засоби навчання профільної спрямованості можуть бути використаними вже сьогодні? Які технології можуть бути застосованими для роботи в межах того чи іншого профілю?

Пошуку відповідей на ці та інші запитання має сприяти спеціальна підготовка вчителя іноземної мови до роботи в умовах профільної школи. Як відомо, методична підготовка студентів у мовному педагогічному ВНЗ здійснюється в межах курсу "Методика викладання іноземних мов", який забезпечує формування відповідних компетенцій у майбутнього фахівця. Зміст методичної підготовки

студентів може бути розширений за рахунок спеціального курсу “Навчання іноземних мов на старшому ступені загальноосвітньої школи в умовах багатопрофільності”, який може викладатись у ВНЗ за існуючою кількістю годин як дисципліна за вибором. Спецкурс розраховано на 36 годин, 24 з яких становлять аудиторну роботу (лекційні і практичні заняття), і 12 годин позааудиторну роботу. Спецкурс має за мету формування у студентів теоретично обґрунтованих знань про профільне навчання як одну із форм диференціації і індивідуалізації навчально-виховного процесу у старшій школі, про допрофільне навчання як підготовчий етап, на якому здійснюється професійне самовизначення учнів і вибір ними відповідного профілю, а також формування у студентів вмінь та навичок планування і організації профільного навчання засобами іноземної мови. Зміст курсу складається з таких розділів:

1. Фактори, які зумовили необхідність упровадження профільного навчання на старшому ступені загальноосвітньої школи

Болонський процес і реформування освіти в Україні. Гуманістична парадигма освіти. Особистісно-розвиваюче навчання. Індивідуальна освітня траєкторія учня. Тенденції розвитку старшої школи. Самореалізація і соціалізація учня як головні результати навчання. Структурні зміни в системі мовної освіти. Місце профільного навчання в системі загальної освіти.

2. Специфіка старшого ступеню навчання

Вікові особливості старшокласників. Функції профільного навчання. Орієнтованість профільного навчання на розвиток особистості, успішність його соціалізації і адаптації у мінливому світі, включення учнів до широкого спектру різних видів діяльності. Профорієнтаційна спрямованість профільного навчання.

3. Мета, задачі і зміст профільного навчання.

Інваріантна і варіативна складова частина навчального плану. Базові дисципліни, профільні і елективні курси. Проблема співвідношення базової і профільної підготовки учнів. Принципи профільного навчання.

4. **Історико-педагогічні передумови розвитку профільного навчання на сучасному етапі**

Ретроспективний погляд на профільне навчання в Україні. Аналіз зарубіжного досвіду з профільного навчання.

5. **Структура профільного навчання**

Етапи профільної підготовки учнів. Передпрофільна підготовка учнів в основній школі. Самовизначення учнів і вибір профілю. Основні напрями профілізації і навчальні профілі. Співвідношення передпрофільної і профільної підготовки учнів.

6. Організація профільного навчання

Специфіка профільного навчання як однієї із форм диференціації. Співвідношення профільного навчання з індивідуальною та особистісною орієнтацією навчального процесу. Проблеми організації профільного навчання. Форми організації профільного навчання, їх різноманітність.

7. Профільно спрямоване навчання іноземних мов

Іноземна мова як мета і як засіб профільного навчання. Визначення цілей, відбір змісту навчання іноземної мови, планування і організація навчального процесу з іноземних мов з урахуванням специфіки профілю. Методика і технологія навчання іноземних мов у профільних класах. Можливі шляхи і напрямки поглибленого вивчення іноземної мови.

8. Гуманітарний напрям

Проблема специфіки гуманітарного знання як транслятора культури. Інтеграція предметів на рівні цілей і завдань, змісту і технологій в межах гуманітарного напряму. Навчання іноземних мов з урахуванням специфіки напряму.

9. Філологічний профіль

Цілі і зміст навчання іноземних мов. Засоби навчання. Можливі елективні курси. Технології навчання.

10. Проблема засобів навчання з іноземної мови в профільній школі

11. Телекомунікація і електронні засоби у профільному навчанні

Дистанційна система профільного навчання іноземних мов. Інтернет. Комп'ютерні профільні програми. Інформація мас-медіа у профільному навчанні іноземних мов.

12. Передпрофільна підготовка учнів.

Цілі, зміст, структура і форми реалізації передпрофільної підготовки учнів.

Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів. Професійна орієнтація школярів як системоутворюючий елемент передпрофільної підготовки учнів - профінформація, профконсультація, профвибір.

Психологічні особливості підлітків 7-9 класів. Методи і прийоми вивчення інтересів та здібностей школярів. Діагностика профільних інтересів учнів. Проблеми формування профільних класів. Механізми відбору учнів у профільні класи.

Передпрофільна підготовка з орієнтацією на гуманітарний напрям; на філологічний профіль, на профіль педагогічної спрямованості.

Висновки. Даний курс може бути використаний також для підготовки вчителів до роботи в профільних класах в період підвищення кваліфікації. Цілком зрозуміло, що на етапі переходу до профільного навчання, коли мають розв'язуватись питання його ресурсного забезпечення, розроблення навчально-методичних комплектів і технологій профілізації школи, неможливо в підготовці вчителя врахувати всі можливі до виникнення на практиці питання, але необхідно навчити його усвідомлювати місце профільного навчання і його призначення в системі освіти, орієнтуватися, приймати рішення відповідно до виникаючих ситуацій.

Summary

The article deals with the issue of training teachers of foreign languages who are oriented on the modern pedagogical practice. The effectiveness of the outlined technology is achieved through the adequate correlation of the higher education with the new structure of school language education. The problem investigated by the author is the question of implementing the specialized learning at high school. Specialized learning is examined as considerable directions in updating modern education and modeling teachers' activity under the conditions of specialized teaching.

Резюме

Статья посвящена вопросам подготовки учителей иностранного языка, ориентированных на современную педагогическую практику, посредством адекватного соотношения структуры педагогического образования в высшей школе с новой структурой школьного языкового образования. Автором рассматривается проблема внедрения в старшую школу профильного обучения, которое является одним из существенных направлений модернизации современного образования, и моделирования учительской деятельности в условиях профильного обучения.

Резюме

Статтю присвячено питанням підготовки вчителів іноземної мови,

орієнтованих на сучасну педагогічну практику, через адекватне співвідношення структури вищої педагогічної освіти з новою структурою шкільної мовної освіти. Автором розглядається проблема впровадження в старшу школу профільного навчання, яке є одним із значних напрямів модернізації сучасної освіти, і моделювання вчительської діяльності в умовах профільного навчання.

Література

1. Концепція профільного навчання в старшій школі // Затверджено Рішенням колегії Міносвіти і науки України 25. 09. 03 №10/12-2. – 15 с.

2. Бим И., Зеня Л. К вопросу об углубленном изучении иностранного языка // Lingua. – 1991. – №4. – С. 6-13.

3. Бим И. Л., Зеня Л. Я. Программа интегрированного курса « Иностранный язык + экология» для углубленного изучения немецкого языка на основе экологической проблематики (6/7-8/9) классы. М., «Материк Альфа», «Рудомино». – 1997. – 67 с.

4. Бим И. Л., Зеня Л. Я., Виландт И. Прекрасный мир вокруг нас… Защитим его! // Пособие-спутник к учебникам немецкого языка для учащихся 7-8 классов школ общего типа и для 5-6 классов школ с углубленным изучением немецкого языка. - М.,»Материк Альфа», «Рудомино»,1997. – 112 с.

5. Шепель Э. Н. Интегрированные учебные программы и обучение иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1990. – №1. – С. 8-13.

Подано до редакції 12.04.2004

УДК 371

ДЕЛОВАЯ ИГРА: «СУДЕБНЫЙ ПРОЦЕСС» НАД ДВИГАТЕЛЯМИ ВНУТРЕННЕГО СГОРАНИЯ»

Измаилова Гульнар Мустафаевна
кандидат технических наук, доцент
Крымский государственный инженерно-педагогический университет
(г. Симферополь)

Постановка проблемы. Усвоение темы урока учащимися при изучении инженерно-технических дисциплин затруднено в связи с технической сложностью рассматриваемого материала. Творческий подход преподавателя к выбору формы урока может способствовать созданию атмосферы, способствующей более легкому усвоению сложных тем. В курсе «Устройство автомобиля» вопрос о том, какой двигатель лучше, дизельный или бензиновый, является одним из основополагающих. Однако однозначно ответить на этот вопрос достаточно сложно. Каждый вид двигателя обладает целым рядом как положительных, так и отрицательных качеств. Для аргументации своего ответа учащиеся должны знать устройство и принцип работы двигателей, их мощностные, скоростные, эксплуатационные характеристики, ремонтопригодность, экономический и экологический аспекты и целый ряд особенностей каждого из двигателей [1]. Разработка оригинального урока по теме «Двигатели внутреннего сгорания» может способствовать более глубокому изучению материала, анализу и обобщению полученных знаний и тем самым активизировать познавательную деятельность учащихся.

Литературный обзор. При разрешении учебных задач рекомендуется использовать проблемно-поисковый метод, лежащий в основе деловой игры. В литературе отмечается, что нестандартная форма урока способствует повышению интереса учащихся к предмету, учит систематизировать полученные знания, развивает творческое мышление и позволяет проявить интеллектуальные качества [1,2]. Игровые уроки при изучении инженерно-технических дисциплин и естественных наук проводятся в форме презентации, аукциона, научно-исследовательской лаборатории, конструкторского бюро, экспертизы и активно применяются в школе [1] , ПТУЗе [2]

и ВУЗе [3].

Для повышения интереса учащихся, урок было решено провести в форме деловой игры, имитирующей судебный процесс. Сведения о проведении урока в форме судебного процесса, в частности при изучении инженерных дисциплин, в литературе не найдены.

Цель статьи: ознакомить с разработкой урока деловой игры по курсу «Устройство автомобиля», позволяющего активизировать познавательную деятельность учащихся.

Тема урока: «Двигатели внутреннего сгорания».

Актуальность. Предлагаемая в данной статье форма урока позволяет изучать инженерно-технические дисциплины с учетом экономического и экологического аспектов, что способствует формированию инженера-педагога, как разностороннего специалиста. Рассмотрение экологического аспекта особенно актуально для Крымского региона как курортной зоны.

Учитывая, что коэффициент полезного действия двигателей внутреннего сгорания относительно невысок (не более 44%), что приводит к неполному сгоранию топлива и выбросу в окружающую среду вредных продуктов сгорания, условными подсудимыми процесса стали карбюраторный и дизельный двигатели.

Разработанный урок апробирован с участием студентов КГИПУ в ПТУ №1 во время прохождения педагогической практики.

Подготовка к уроку началась заблаговременно. Заранее была подобрана дополнительная литература по теме урока и передана участникам игры для подготовки. Группа была разделена на несколько подгрупп, представляющих защиту, обвинение и присяжных. Для того чтобы в уроке задействовать большее количество учащихся, за каждым адвокатом и прокурором была закреплена группа свидетелей. Таким образом, защита и обвинение работали командами, и задача определения достоинств и недостатков двигателя лежала не только на адвокате и прокуроре, но и их командах.

Непосредственно перед уроком все учащиеся прикрепили бейджики с указанием фамилии, имени, отчества и “должности” в данном судебном процессе. Это позволило настроить группу на серьёзный лад.

С помощью перестановки столов в аудитории была создана обстановка судебного зала. На судебном процессе использовались плакаты по устройству двигателей внутреннего сгорания, которыми могли воспользоваться участники процесса в качестве документальных доказательств, или «улик».

Урок начинается с объявления фразы: «Встать, Суд идёт!». Судьями на нашем «судебном процессе» были студенты КГИПУ, проводившие данное занятие. После оглашения дела карбюраторного и дизельного двигателя, выходит адвокат и своим выступлением начинает слушание.

Для подтверждения своих доводов адвокат и прокурор поочерёдно вызывают свидетелей.

Перед началом выступления каждый свидетель подходит к судьям, прикладывает руку к книге по устройству автомобилей, как к Библии, и клянётся говорить только правду. Затем свидетель дает показания, в ходе которых аргументирует слова, высказанные адвокатом или прокурором. При этом он использует знания, полученные на уроках по данной теме, или приводит сведения из дополнительной литературы. Во время слушания дела активно используются плакаты, макеты, стенды, натурные образцы. Особенно интересные и убедительные аргументы для отстаивания своей точки зрения приводят учащиеся, имеющие опыт вождения или ремонта

автомобилей.

Во время выступления участников судебного процесса прокурор и адвокат могут высказывать свой протест, но только с позволения судьи. Судья выслушивает оппонента, затем принимает или отклоняет протест. Выражения: «Ваша честь! Я протестую! Я не согласен! Протест принимается!» широко использовались в процессе и помогли развернуть полемику по рассматриваемому вопросу. Опыт проведения урока показывает, что во время занятия ребята входят в роль, повышается их активность, заинтересованность в исходе дела, они горячо и аргументировано отстаивают свою точку зрения. Особенно остро развернулась дискуссия по скоростным и мощностным характеристикам автомобилей, по вопросу о ремонтопригодности двигателей, стоимости топлива и устойчивости его к замерзанию в зимний период.

Рекомендуемая форма занятия позволяет ставить и решать такие задачи, как повторение и обобщение изученного материала, итоговое оценивание знаний. В ходе «судебного процесса» преподаватель делает заметки по ответам участников, которые в конце урока используются для оценки знаний учащихся.

Работа присяжных организуется следующим образом. В ходе слушания присяжные следят за доводами защиты и обвинения, фиксируют и систематизируют их, используя для принятия окончательного решения. Свои решения присяжные в письменном виде передают главе присяжных. Глава присяжных составляет протокол, в котором фиксирует количество набранных «за» или «против» для каждого типа двигателя. После подсчёта голосов оглашается вердикт. Каждому присяжному можно дать слово для аргументации принятого им решения, что позволяет оценить его знания. Оценивание знаний присяжных можно произвести также по листам с решением, в которых они должны отразить преимущества и недостатки двигателей.

В аудитории присутствует «независимый эксперт», который разъясняет упущенные моменты слушания и в исключительных случаях, может повлиять на ход процесса, если он идет по неверному пути. На нашем уроке независимым экспертом был студент КГИПУ. При оценке хода урока эксперту целесообразно руководствоваться нижеследующим материалом.

При номинальных мощностях эффективный КПД бензинового двигателя на 20% ниже, чем у дизельного, а на частотных режимах разрыв увеличивается до 40% и более. Это подтверждается многочисленными сравнительными эксплуатационными испытаниями автомобилей с дизельными и бензиновыми двигателями одинаковой мощности. Снижение расхода топлива на 100 км пути в зависимости от условий движения (в городе или на магистралях) составляет 25-50%.

Таким образом, если автомобиль оборудован дизельным двигателем, то в процессе эксплуатации будут значительно сэкономлены средства за счёт меньшего расхода топлива. Чем это объясняется? У дизельного двигателя легкового автомобиля степень сжатия находится в пределах 20-22 единицы по сравнению с 9-10 у бензиновых двигателей, что объясняет более высокий КПД. К недостаткам дизельных двигателей следует отнести большую массу, меньшую литровую мощность, повышенный шум из-за высокого давления сгорания и затруднённый пуск при отрицательных температурах окружающего воздуха, особенно у автомобилей, прошедших 100 000 км и более.

Тем не менее, существуют достаточно простые устройства, которые резко улучшают запуск дизелей при низких температурах, в том числе теплообменное устройство, устанавливаемое на период зимней эксплуатации во впускной коллектор.

Бензиновые же двигатели имеют более высокую частоту вращения, большую литровую мощность, шум и вибрации более низкие. Кроме того, проведенное за последнее десятилетие усовершенствование бензиновых двигателей, включая управляемый поршневым процессором прямой впрыск форсунками, значительно улучшил показатель токсичности отработанных газов.

Однако многие специалисты ведущих автомобильных компаний, например фирмы Volkswagen, считают, что в условиях повышенных требований к защите окружающей среды и расходу топлива дизели остаются наиболее перспективными двигателями.

С учетом подготовленности ребят и степени их активности во время урока проводится аттестация учащихся по данной теме.

Проведение урока в предлагаемой форме показало, что учащиеся ПТУ хорошо усваивают материал и с интересом обсуждают тему урока. Урок в игровой форме учит их грамотно и убедительно аргументировать свою точку зрения и работать в коллективе, отстаивая общую позицию. У ребят появляется чувство солидарности и ответственности за группу в целом.

Предложенная форма урока может быть использована в школах, ПТУЗах, ВУЗах для проведения занятий по различным дисциплинам. Для этого целесообразно подобрать тему, рассматривающую явления, процессы или устройства имеющие ряд достоинств и недостатков, которые можно аргументировать знаниями, полученными при изучении данной темы.

Выводы:

1. Применение деловой игры в форме судебного процесса позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся.

2. Деловая игра в форме судебного процесса может быть использована в школе, ПТУЗе и ВУЗЕ.

Резюме

Разработан игровой урок по теме «Двигатели внутреннего сгорания» в форме судебного процесса, позволяющий активизировать познавательную деятельность учащихся.

Резюме

Розроблено ігровий урок на тему “Двигуни внутрішнього згорання” у формі судового процесу, який дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів.

Summary

It was worked out a playful lesson on the subject of “Inteenal Combustion Engines” in the form of legal procedure activating students knowledge activity.

Литература

1.Какой двигатель лучше, бензиновый или дизельный? // Кабриолет.- 2003.- №3. - С.156.

2. Гин А. Приёмы педагогической техники.- М.: Вита-Пресс, 2003. – 88 с.

3. Тархан Л.З., Мыхнюк М.И. Организация производственного обучения в ПТУЗе. - Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2003. – 208 с.

4.Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин / С.Ф.Артюх, Е.Э.Коваленко и др.- Харьков: УИПА, 2001.- 210 с.

Подано до редакції 01.06.2004

УДК 159. 555

АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Каленская Вера Петровна
кандидат педагогических наук, доцент

Крымский государственный инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

Постановка проблемы. Современная школа остро нуждается в разработке и применении диагностических методик, позволяющих в ходе учебных занятий систематически контролировать и корректировать учебную работу каждого школьника, оценивать не только результативную, но и процессуальную сторону учения.

Цель нашей статьи-исследования заключается в попытке провести анализ практики использования психодиагностических методик в учебном процессе.

Сложившаяся практика использования психодиагностических методик в учебном процессе опирается на традиционные приемы тестирования, сводящиеся либо к разведению обученности и развитости ученика, либо к измерению его отдельных психических функций (памяти, внимания, воображения, мышления), либо к выявлению отдельных сторон личности.

В практике школы широко используются и зарубежные тесты для оценки интеллекта (тесты Векслера, прогрессивные матрицы Равена, IQ-тесты и др.). Однако отечественные психологи не рекомендуют их применять, так как классическая зарубежная тестология базируется на следующих посылках: врожденность и неизменность способностей; высокий уровень развития способностей встречается редко и распределяется у людей в соответствии с кривой Гаусса (случайность); признание лишь количественных различий и игнорирование качественного своеобразия как в способностях, так и в этапах умственного и психического развития человека в целом; при тестировании контролю подлежит лишь конечный результат деятельности обследуемого [20, с. 91].

Умственное (интеллектуальное) развитие – совокупность изменений качественного и количественного характера в умственной деятельности с изменением возраста и обогащением опыта человека. В соответствии с этим умственное развитие идет по двум взаимосвязанным линиям: функциональное развитие – обогащение содержания интеллекта новыми умственными действиями и понятиями; стадиальное (возрастное) развитие интеллекта – наглядно-действенный, наглядно-образный и словесно-логический интеллект. Стадиальное развитие характеризует качественные изменения в интеллекте, его перестройку.

Умственное развитие связано как с особенностями обучения (психологическая концепция обучения, содержание учебного материала, методы работы учителя, личность учителя), так и с действиями ученика.

«Каждая концепция обучения, которой руководствуется педагог, включает в себя (осознает он это или нет) определенную концепцию развития. Точно так же каждая концепция психического развития, которой придерживается психолог (сознает он это или нет), заключает в себе и определенную теорию обучения» [18].

Развитие определяется внутренними, собственными законами, оно подчиняется «законам развития». Такой концепции придерживались Ж. Пиаже, Инельдер. Обучение приобретает разное значение в зависимости от того, на какой период развития оно приходится. В соответствии с этим обучение должно приспосабливаться к развитию [16].

К. Роджерс опирался на иную концепцию развития личности в обучении. Он считал, что процесс преподавания представляет меньший интерес, чем процесс учения, основанного на самопознании, саморегуляции, самодеятельности.

Л. С. Выготский и его последователи рассматривают обучение и развитие в диалектическом единстве при ведущей роли обучения. Обучение – стимулятор раз-

вития и в то же время само на него опирается, ведет за собой развитие.

Важнейшими показателями умственного развития по Л. С. Выготскому являются: степень обобщенности, абстрагированности понятий и степень включения их в систему в процессе учебной деятельности. Высшим уровнем умственного развития Л. С. Выготский считал установление взаимосвязей между различными понятиями. Значимым показателем – пользование рациональными приемами умственной деятельности (абстрагирования, установления соотношений; запоминания, воображение и т. д.). Правильно сформированный прием умственной деятельности предполагает умение применять его на практике [2-4].

Д. Б. Эльконин основным критерием умственного развития считает наличие правильно организованной структуры учебной деятельности (постановка задачи, выбор средств решения, самоконтроль и самопроверка) [22; 23].

В центре внимания Л. В. Занкова было общее развитие детей по трем линиям развития: развитие деятельности наблюдения, мыслительной и практической деятельности. Прогресс общего развития проявляется в объединении этих линий в единую систему [10; 15].

Важнейшими показателями умственного развития эти психологи признавали такие качества умственной деятельности как глубина, гибкость, доказательность, критичность и др.

Л. С. Выготский [3; 4] придерживался точки зрения, что тестирование не является единственным способом диагностирования умственного развития. Подлинный диагноз включает не только завершившиеся циклы развития, но и находящиеся в периоде созревания, т. е. уровень, которого ребенок достигает не самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослыми. Это и есть зона его ближайшего развития (ЗБР).

ЗБР, в которой возможно сотрудничество, состоит из двух зон: зоны актуального обучения, в которой учитель может реально оказать помощь ребенку и зоны творческой самостоятельности, в которой ребенок может экстраполировать усваиваемые с помощью учителя знания и умения.

Достижением Л. С. Выготского является введение понятия величины ЗБР: количества действий, которые могут выполняться с помощью: чем больше, тем больше ЗБР. Величина помощи не учитывается.

Величина ЗБР может различаться и применительно к одному действию: кому-то нужна полная информация и помощь о его составе с дальнейшей отработкой, другому – частичная.

Таким образом, величина ЗБР может и должна задаваться двумя показателями: количеством познавательных операций возрастающей сложности, которые могут выполняться с помощью взрослых; величиной помощи – мерой сформированности каждой операции и мерой ее близости к актуальному овладению (без помощи).

В соответствии с этим, Л. С. Выготский сформулировал важнейшее для педагогической психологии положение о двух уровнях умственного развития ребенка: это уровень актуального развития (наличный уровень подготовленности, характеризующийся уровнем интеллектуального развития, определяемым с помощью задач, которые ученик может выполнить самостоятельно) и уровень, определяющий зону его ближайшего развития. Этот второй уровень психического развития достигается ребенком в сотрудничестве со взрослым, не путем прямого подражания его действиям, а решением задач, находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей.

На этой основе был сформулирован принцип «опережающего обучения», которым определяется эффективная организация обучения, направленного на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучающегося, формирование его

способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве со взрослыми и другими обучающимися, то есть саморазвиваться.

Последовательность шагов диагностики ЗБР:

1. Задание на выполнение действия. Если действие выполнено успешно, предлагается рассказать общее или конкретное правило. Успешность выполнения свидетельствует о рефлексивном владении действием.

2. Если действие не выполнено успешно, значит ребенок не владеет действием в умственной форме ориентировочной основы действия (ООД). Надо предложить рассказать правило выполнения действия и выполнить его. Справился – значит действие освоено до речевого уровня.

3. Если действие в речевой форме не выполнено, нужно предложить выполнить в материализованной форме при наличии описания. Успешность выполнения свидетельствует об усвоении материализованной формы действия.

4. Если действие с наличным образцом и описанием способа действия выполнялось ошибочно, значит, оно сформировано до уровня неполной ООД, или вообще не находится в ЗБР. Необходимо провести развернутое объяснение способа действия.

5. Если после развернутого объяснения действие выполняется успешно, значит, оно в ЗБР, но было освоено с неполной ООД. В противном случае необходимо переходить к формированию составляющих операций.

Степень помощи действиям, находящимся в ЗБР распределяется следующим образом: полное сообщение содержания действия; частичное сообщение; помощь в воспроизведении; помощь в обобщении.

Величина ЗБР задается двумя показателями: количеством действий возрастающей сложности, выполняемых с помощью, и величиной помощи в осуществлении отдельного действия.

Диагностика ЗБР отдельных действий должна двигаться от заданий высшего уровня овладения до заданий для низшего уровня через пять промежуточных градаций.

Необходимо отметить соотношение понятий ЗБР и обучаемости, которые хотя и не являются синонимами, но взаимообусловлены. Обучаемость – восприимчивость к усвоению в процессе учебной деятельности, индивидуальное и относительно устойчивое свойство личности. В соответствии с этим положением нами выделяется проблема обучаемости, связанная с управлением процессом усвоения и умственной деятельности учащихся [12].

ЗБР определяется величиной помощи по содержанию, а обучаемость – количеством повторений одной и той же помощи. Обучаемость зависит не от степени сформированности действий, а от других познавательных способностей, а также личностных качеств субъекта. Высокая обучаемость способствует интенсивному умственному развитию, но высокая обучаемость может и компенсироваться усидчивостью, упорством.

Показатели обучаемости: степень легкости и быстроты овладения приобретения знаний и степень легкости и быстроты овладения приемами умственной деятельности - степень податливости к педагогическим воздействиям; успеваемость как показатель обучаемости – оценка достижений ребенка.

Основанная П. Я. Гальпериным методологическая тенденция поэтапно-планомерной отработки приемов мышления явилась одной из важных составляющих современной психолого-педагогической культуры, заключающейся в концептуальности и технологичности психологического знания, в том числе о рефлексив-

ности интеллекта и личности [6].

Деятельностный подход позволяет проложить принципиально новый путь в разработке как тестов умственного развития, так и тестов достижений [21].

Шкала поэтапного формирования умственных действий, отражающая систему первичных характеристик любого человеческого действия, позволяет устанавливать качественное состояние познавательной деятельности как при контроле за успеваемостью, так и при диагностике функционального (содержательного) развития интеллекта.

При этом используется срезовый метод, но «срез» делается не с конечного ответа, а с деятельности, ведущей к нему. Получение таких результатов особенно важно для коррекционной работы.

Шкала поэтапного формирования может быть успешно использована также при оценке классических тестов для их перевалидизирования, установления тех познавательных образований, которые они фактически способены оценить.

Из разработанных отечественными психологами методик для диагностики содержания интеллекта наиболее теоретически обоснованной является методика Л. А. Венгера. В настоящее время эти методики прошли экспериментальную проверку и стандартизированы.

Нами ранее рассмотрены несколько теорий, каждая из которых по-своему рассматривает вопросы управления учением, умственным развитием. Однако необходимо отметить, что простое накопление знаний учеником не приводит его к развитию. Управление учением не может быть сведено к управлению усвоением знаний. Надо осуществлять управление **развитием**, опираясь на индивидуально-психологические особенности детей, что является более сложной задачей. Такое управление основано не на принуждении, а опирается на внутренние силы ученика. В связи с этим при управлении развитием надо ориентироваться на типичные особенности, свойственные разным группам детей.

Выводы. Проведенный нами анализ психологических исследований [1-23] позволяет выявить критерии умственного развития: самостоятельность, творческий характер мышления, быстрота и прочность усвоения учебного материала, быстрота ориентировки при решении нестандартных задач, умение отличить существенное от несущественного, критичность, широта и глубина ума (Н. Д. Левитов, Н. А. Менчинская, Л. В. Занков, А. З. Рахимов), а также темп продвижения как скорость формирования обобщения, экономичность мышления (З. И. Калмыкова, В. А. Крутецкий, Л. В. Занков). Существенным показателем умственного развития является уровень рефлексивного мышления, самоанализа, самоконтроля (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. З. Рахимов, А. В. Захарова).

Отечественная психология, в отличие от зарубежной, рассматривает способности как продукт прижизненного формирования. Определяющая роль в этом процессе принадлежит обучению, которое не противостоит развитию, а ведет его за собой, создает его «ближайшую зону». Такой подход к развитию, как отмечает Н. Ф. Талызина, открывает перед психологией возможность изучения способностей в процессе их становления, причем в условиях не стихийного хода этого процесса, а управления им.

В соответствии с этим в процессе диагностики умственного развития возникают проблемы: определения возрастных нормативов умственного развития; исследования новообразований, переводящих человека с одного этапа умственного развития на другой; разработки содержательных моделей обследуемых видов деятельности.

Не отрицая полезности зарубежного опыта, можно с уверенностью сказать, что путь к коренной перестройке образования лежит через науку. Слова А. Больцмана о том, что ничего нет более практичного, чем хорошая теория, должны стать девизом всех участников организации инновационного обучения.

Резюме

В статье проведен анализ практики использования психодиагностических методик в учебном процессе. Подчеркивается роль психологических теорий обучения в их основе.

Резюме

У статті проведений аналіз практики використання психодіагностичних методик у навчальному процесі і підкреслюється роль психологічних теорій навчання в їхній основі.

Summary

In this article the analysis of practice of use techniques in educational process is carried out and the role of psychological theories of training in their basis is emphasized.

Литература

1. Берифаи Л. В. Некоторые способы изучения строения учебной деятельности младших школьников. – Тбилиси, 1969. – С. 325-327.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология // Психология: классические труды. – М., 1996.
3. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собр. Соч.: в 6 т. – М., 1983. Т. 3.
4. Выготский Л. С. Детская психология // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. Т. 4.
5. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. – 1969. – №1.
6. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Под ред. А. И. Подольского – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1998.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
8. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения. – М., 1995.
9. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. – М., 1978.
10. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М., 1990.
11. Ильясов И. И., Андрианов Ю. А. О диагностике зоны ближайшего развития на основе Гальперинских этапов формирования действий // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. – 1992. – № 4.
12. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М., 1975.
13. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976.
14. Лидерс А. Г. Маркова А. К., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992.
15. Обучение и развитие. Под ред. Л. В. Занкова. – М., 1975.
16. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1974.
17. Рахимов А. З. Психодидактика. Учебное пособие. – Уфа, 1996.
18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – С. 156.
19. Талызина Н. Ф. Практикум по педагогической психологии: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
20. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984.
21. Талызина Н. Ф., Карпов Ю. В. Психодиагностика интеллекта. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1987.
22. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.
23. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М., 1995.

Подано до редакції 12. 04. 2004

УДК 37. 015. 3

СТРУКТУРНЫЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кирейчев Андрей Вячеславович
старший преподаватель
Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Сегодня подготовка будущих учителей является одной из основных задач, сформулированных в документах об образовании “Концепція гуманітарної освіти України”, “Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, “Освіта. Освіта XXI століття”.

Современному учителю приходится решать не только педагогические задачи, но и психологические, заключающиеся в индивидуальном подходе, быстром выяснении причин и коррекции негативных проявлений в поведении ребенка.

Профессиональное становление учителя является сложным и продолжительным процессом. Различные аспекты профессиональной подготовки будущего учителя изучали: М. В. Левченко (психологическая готовность абитуриентов к обучению в педагогическом вузе); О. Г. Мороз, О. Г. Солодухова (профессиональная адаптация молодого учителя); Ф. М. Гоноболин, Г. О. Нагорная, В. А. Сластенин, А.

И. Щербаков (процесс формирования профессиональных качеств учителя); Г. А. Балл, В. И. Костюк, Николаенко С. А. (формирование готовности к педагогической деятельности); Г. С. Бочелюк, Д. Х. Изатуллина, В. Н. Козиев, Н. П. Максимчук (формирование психологической готовности к педагогической деятельности); В. В. Желанова, Г. В. Иванова, К. Я. Климова (развитие профессиональной культуры будущего учителя); В. И. Загвязинский, (развитие творческого педагогического мышления); Е. И. Исаев, М. С. Кобзев, Н. В. Кузьмина, В. А. Семиченко, В. А. Сластенин, О. Л. Хомич, Т. С. Яценко (подготовка будущих учителей к педагогической деятельности).

Одним из условий обеспечения эффективности процесса профессиональной подготовки выступает формирование готовности к педагогической деятельности.

Цель данной статьи заключается в проведении анализа существующих подходов к определению готовности к педагогической деятельности.

Важным условием формирования готовности к работе есть наличие соответствующих качеств, и в первую очередь, склонностей и способностей личности к будущей профессиональной деятельности. Готовность к деятельности развивается на основе усвоения общих и профессиональных знаний, формирования умений и привычек, усовершенствования сформированных профессионально важных качеств личности.

С. Д. Максименко, О. М. Пелех указывают, что готовность к тому или другому виду деятельности - это целенаправленное проявление личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, привычки, умения, установки. Она достигается в ходе моральной, психологической, профессиональной и физической подготовки, является результатом всестороннего личностного развития студента с учетом требований, обусловленных особенностями деятельности, профессии.

М. С. Кобзев определяет готовность к работе как сложное социально-психологическое явление, которое можно рассматривать как форму связи профессиональной направленности с другими важными чертами личности - мировоззрением, жизненными установками и духовными ценностями, а также с его нравственно-волевой и эмоциональной сферами; она предусматривает также активное самообразование и самовоспитание [2].

Практически все исследователи указывают на наличие в структуре готовности адекватной мотивации, которая обуславливает положительное отношение к успешной профессиональной деятельности, необходимый объем специальных и психолого-педагогических знаний, которые определяют уровень сформированности профессиональных умений и привычек, а также выделяют как подсистему в структуре готовности комплекс профессионально-значимых свойств личности, которые включают способности, характер, темперамент и характеристику психических процессов.

Понятие «готовность» словарь И. Ожегова поясняет как состояние личности, ее интерес, желание, стремление выполнить ту или иную деятельность.

Существуют разные научные подходы к определению проблемы готовности. Можно выделить два основных подхода в изучении проблемы готовности.

Во-первых, готовность рассматривается как сложное образование, которое включает в себя когнитивный, мотивационный и эмоционально-волевой компоненты, как совокупность знаний, умений, привычек, профессионально значимых качеств личности, которыми должен владеть выпускник вуза для успешной адаптации к деятельности. Так, А. В. Запорожец, А. В. Петровский определяют профессиональную готовность как свойство личности, как совокупность специальных знаний,

умений и навыков, обуславливающую способность выполнять определенную деятельность на достаточно высоком уровне.

Анализ научных исследований показал, что этот подход особенно широко используется в работах, посвященных изучению готовности к педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Структурированную модель готовности к педагогической деятельности предлагает Н. В. Кузьмина. По ее мнению, успешному решению разнообразных педагогических задач оказывают содействие:

1) комплекс знаний, который включает в себя общественно-политические и культурные знания, знание предмета, средств педагогической коммуникации, психологических особенностей учеников, знание достоинств и недостатков собственной деятельности;

2) стимулы и мотивы деятельности;

3) направленность личности педагога;

4) педагогические способности:

- перцептивно-рефлексивные: чувство объекта, связанное с эмпатией, чувство такта, причастности;

- проективные: гностические, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности [3, с. 56];

5) профессионально значимые качества личности [3, с. 11].

К. М. Дурай-Новакова профессиональную готовность определяет как сложное личностное образование, многоплановую и многоуровневую систему качеств, свойств и состояний, которые в своей совокупности разрешают определенному субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность. В структуре профессиональной готовности она различает:

1) мотивационный компонент (профессионально значимые потребности, интересы и мотивы профессиональной деятельности);

2) ориентационно-позновательно-оценочный компонент (знание и представление о содержании профессии и требованиях к профессиональным ролям, средствах решения профессиональных задач, самооценка профессиональной подготовленности);

3) эмоционально-волевой компонент (чувство ответственности за результаты деятельности, самоконтроль, умение руководить действиями, из которых складывается выполнение профессиональных обязанностей);

4) операционно-действенный компонент (мобилизация и актуализация профессиональных знаний, умений и привычек, адаптация к требованиям профессиональных ролей и условий деятельности);

5) наставочно-поведенческий компонент (настрой на доброкачественную работу) [приводится по 4].

О. Г. Мороз в структуре профессиональной готовности различает:

1) психологическую подготовленность - потребность в педагогической деятельности, необходимость осознания соответствия личностных качеств требованиям деятельности, осознанная мотивация личностных стремлений к данной специальности;

2) теоретическую подготовленность к педагогической деятельности - наличие глубоких знаний основ наук, соответствующего уровня развития, знание требований специальности к личностным качествам и способностям, владение знаниями и методами постоянного пополнения знаний;

3) практическую готовность к профессии учителя (умение планировать и ор-

ганизовывать учебно-воспитательную работу с учениками, умение применять ранее полученные знания, умения и привычки на практике, формирование новых умений и привычек);

4) идейно-политическая подготовка, мировоззрение и общая культура учителя;

5) необходимый уровень развития педагогических способностей, которые включают в себя такие компоненты, как педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, требовательность, педагогический такт, распределение внимания, организационные способности;

6) профессионально-педагогическая направленность личности учителя [1, с. 73].

Фарапонова Э. А. рассматривает готовность к работе как сложное многоуровневое образование, которое включает личностные и операционные компоненты. Личностным отвечает система отношений, интересов, мотивов, привычек и установок на работу, профессионально важных качеств личности, в особенности качества ее эмоциональной и волевой сфер. К операционным компонентам отнесенные система знаний, общетрудовых и профессиональных умений, особенности интеллектуальной деятельности [5].

Представители второго подхода определяют готовность как функциональное состояние, которое оказывает содействие успешной деятельности, обеспечивает высокий ее уровень (Левитов Н. Д. и прочие). Этот подход характеризуется тем, что состояние готовности в решающей мере предопределяется стойкими психическими особенностями, присущими данной личности. Но они обозначают не перенесение качеств и состояний в новую ситуацию, а лишь актуализацию их. На состояние готовности влияют и те конкретные условия, в которых проходит деятельность.

Одна из главных заслуг Н. Д. Левитова – признание им готовности к деятельности как состояния, которое может быть долговременным или кратковременным в зависимости от индивидуальных особенностей и типа высшей нервной деятельности человека, а также от условий, в которых проходит деятельность.

К числу таких условий следует отнести: содержание задач, их сложность, новизну, творческий характер; ситуацию деятельности, образец поведения окружающих; особенности стимуляции действий и результатов; мотивацию, стремление к достижению того ли другого результата; оценку достоверности его достижения; самооценку собственной подготовки; предшествующее нервно-психическое состояние; состояние здоровья; личный опыт мобилизации сил на решение задач большей сложности; умение контролировать и регулировать уровень своего состояния готовности; умение самонастраиваться, создавать оптимальные внутренние условия для будущей деятельности.

Кратковременное состояние готовности - это актуализация, приспособление всех сил, создание психических возможностей для успешных действий в данный момент. Она может включать некоторые элементы заблаговременной, общей готовности. Л. М. Аболин и некоторые другие исследователи показали, что динамическую структуру готовности к сложным видам деятельности составляют такие взаимосвязанные элементы: 1) осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или поставленной другими людьми задачи; 2) осознание целей, решение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи; 3) осмысление и оценка условий, в которых будут происходить будущие действия, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением подобных задач и выполнением требований; 4) определение на основе опыта и оценивание будущих

условий деятельности, наиболее возможных и вспомогательных способов решения задач; 5) прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей и уровня, необходимого для достижения соответствующего результата; б) мобилизация сил в соответствии с условиями и задачами, самовнушение в достижении цели.

Горностай П. П., поддерживая точку зрения Н. Д. Левитова, в структуре готовности к профессиональной деятельности выделяет:

1. Долговременную готовность: а) профессиональная направленность - ценностные ориентации, потребность в работе, мотивы работы, интересы и склонности, установки; б) профессиональное самосознание - идеал профессионала, самооценка профессиональных возможностей, самооценка профессионального мастерства; в) профессионально-операционная подсистема - знания, опыт личности, профессиональные привычки, профессиональные умения, сформированные стратегии; г) подсистема профессионально важных качеств - свойства нервной системы, особенности психических процессов, характерологические особенности, профессиональные способности.

2. Кратковременную готовность: а) профессиональная направленность - понимание целей деятельности, понимание значимости работы, чувство ответственности, эмоционально-ценностное отношение; б) профессиональное самосознание - ролевой образ, самооценка подготовленности, уверенность в себе, профессиональное мышление; г) профессионально-операционная подсистема - ориентировочная основа действия, антиципация, реализация стратегии, профессиональная рефлексия; д) подсистема профессионально важных качеств - состояние нервной системы, профессиональной особенности восприятия, внимания, мышления и т. д., эмоциональное состояние, волевая регуляция [6].

Много исследований посвящено изучению отдельных форм проявления готовности, компонентов или подсистем общей системы готовности. В ряде работ освещаются проблемы, в частности, профессиональной пригодности. Р. И. Хмелюк приводит такие факторы пригодности к педагогической деятельности, которые представляют собой структуру, близкую к структуре психологической готовности к работе: а) наличие интереса, соответствующее отношение личности к педагогической деятельности; б) потребность в данной деятельности; в) знания, умения, привычки, необходимые для овладения данной профессией; г) некоторые предпосылки педагогических способностей.

Анализируя готовность к обучению и трудовой деятельности, М. В. Левченко указывает, что данное понятие включает в себя две взаимосвязанные существенные стороны: психологическую готовность и подготовленность. При этом первая включает: а) идейно-политическую направленность; б) потребность в определенной специальной деятельности и специальных знаниях, интерес, любовь к ним; в) внутреннее принятие требований деятельности; г) осознание соответствия своих личностных качеств требованиям деятельности; д) осознание мотивации личностных стремлений к данной специальности.

Подготовленность же в свою очередь предусматривает: а) глубокое знание наук, определенный уровень развития; б) подготовленность в определенной сфере знаний; в) осведомленность в профессиональной деятельности, знание требований специальности к личностным качествам и способностям; г) умение учиться; д) нравственно-психологическую подготовленность.

В. Н. Козиев выделяет три группы качеств, необходимых для выполнения педагогической деятельности:

1) качества, связанные с развитием у педагога эмпатии, то есть способности понимать внутренний мир другого человека (доброжелательность и уважение к детям, чуткость и заботливость, интерес к жизни учеников, ответственность и верность своим обязанностям, обещаниям, наблюдательность, эмоциональная восприимчивость и понимание, тактичность и умение считаться с мысленным взором других);

2) качества, которые отображают способность педагога к активному влиянию на ученика - динамизм его личности, богатство внутренней энергии, инициатива, гибкость, скорость установления межличностных контактов и способность вести за собою, способность к изменению стратегии педагогического влияния, способность избирать разнообразнейший методы и приемы управления деятельностью ученика;

3) способность владеть собою или эмоциональная стойкость - терпимость и неназойливость при осуществлении педагогических замыслов, выдержка и самообладание в стрессовых ситуациях, умение держать себя в руках в условиях эмоционального влияния со стороны других людей [8].

В работе Поляковой Т. С. дана достаточно разработанная классификация профессионально важных качеств субъекта педагогической деятельности. Автор выделяет такие группы качеств: отношение к людям; отношение к работе; отношение к себе; интеллектуальные качества; качества языка; волевые качества; моральные качества; общественная активность; мотивы деятельности [9, с. 121-122].

Анализ специфики психолого-педагогической деятельности позволил Тарановской А. С. выделить основные ее характеристики и определить психологическую готовность как интегративное образование, которое включает три взаимообусловленных и взаимозависимых подструктуры:

Функциональную, к которую входят компоненты: мотивационный - мотивы выбора профессии, ориентация на ценности педагогической деятельности; когнитивный - знание специальности, психолого-педагогических и методических дисциплин; операционный - наличие умений и привычек, необходимых для решения профессиональных задач, моделирование собственной деятельности;

Эмоциональную - настрой на решение педагогических задач, уверенность в себе, состояние удовлетворенности профессией, удовлетворение от работы с детьми и др.

Личностную - профессионально значимые качества личности [4].

Содержательно-психологическую готовность студентов университета к педагогической деятельности А. С. Тарновская характеризует такими критериями: стойкостью мотива выбора педагогической профессии, сформированной направленностью на педагогическую деятельность; наличием у студентов стойких психологических знаний и умений применять теоретические знания в решении практических педагогических задач; осознанием профессиональных задач; четким представлением об образе учителя, сформированной самооценкой профессионально значимых качеств личности, наличием умений, осознанного уровня собственной готовности к решению педагогических задач обучения и воспитания учеников; проявлением уверенности, волевых черт характера, эмоциональной уравновешенности как компонентов психической стойкости; целесообразными, продуманными действиями в конкретных условиях контакта с учеником; состоянием удовлетворенности избранной педагогической профессией, общением с детьми; высоким уровнем сформированной потребности в самосовершенствовании, профессиональным самовоспитанием [4].

П. П. Горностай выделяет в структуре психологической готовности к педаго-

гической деятельности четыре подструктуры:

1) профессиональную направленность - систему отношений личности к профессиональной деятельности;

2) профессиональное самосознание - систему отношений личности к себе и восприятие себя как субъекта профессиональной деятельности;

3) профессионально-операциональную подсистему – совокупность профессиональных знаний, привычек, умений и стратегий решения профессиональных задач;

4) подсистему профессионально важных качеств – личностная предпосылка готовности к профессиональной деятельности [6].

На наш взгляд, понятие и структура профессиональной готовности, предложенные А. К. Марковой, объединяют представления о готовности многих авторов, идеи которых были проанализированы выше.

Профессиональная готовность, по А. К. Марковой, включает следующие составляющие:

- профессиональные психологические и педагогические знания;
- профессиональные педагогические умения;
- профессиональные психологические позиции и установки учителя;
- личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями [10].

Выводы. Таким образом, проведенный анализ общих структурных и функциональных основ готовности к педагогической деятельности показал, что разные трактовки готовности обусловлены спецификой структуры педагогической деятельности. Одни авторы рассматривают готовность к педагогической деятельности на личностном фоне, а другие - на функциональном. Но главное требование к научной разработке проблем готовности к педагогической деятельности это учет целостности личности.

Проведенный анализ основ готовности к педагогической деятельности дает возможность подойти к изучению и обобщению наиболее характерных специфических условий формирования готовности будущего учителя к определенным видам педагогической деятельности, например, к профилактике и коррекции агрессивного поведения младших школьников.

Резюме

В статье рассмотрены два основных подхода в изучении проблемы готовности к педагогической деятельности: готовность как сложное образование, включающее в себя когнитивный, мотивационный и эмоционально-волевой компоненты; готовность как функциональное состояние, которое обеспечивает высокий уровень педагогической деятельности.

Резюме

У статті розглядаються два основних підходи до вивчення проблеми готовності до педагогічної діяльності: готовність як важка освіта (когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий компонент); готовність як функціональний стан, який забезпечує високий рівень педагогічної діяльності.

Summary

In this article two basic approaches in studying a problem of readiness for pedagogical activity are considered: readiness as the complex formation including cognitional, motivational and emotional - strong-willed components; readiness as a functional condition which provides a high level of pedagogical activity.

Литература

1. Горностай П. П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: Автореф. дис. . . канд. псих. наук. – К., 1988. – 18 с.
2. Кобзев М. С. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя // Педагогика. – 1978. – № 9. – С. 68-76.
3. Козиев В. Н. Профессионально значимые качества личности учителя и их самооценка. // Творческая направленность деятельности педагога. / Под ред. Кулюткина Ю. Н., Сухобской Г. С. – Л., 1978. – С. 156-167.
4. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. – Л., ЛГУ, 1969. – 246 с.
5. Левченко М. В. Психологические особенности готовности абитуриентов к учению в педагогическом вузе: Автореф. дис. канд. пс. наук. – К., 1976. – 18 с.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
7. Мороз А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете / Сб. науч. трудов. – Днепропетровск: Днепр. ун-та, 1980. – 423 с.
8. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 229 с.
9. Тарновская А. С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: Автореф. дис. канд. псих. наук. – К., 1991. – 17 с.
10. Фарапонова З. А. Воспитание психологической готовности к труду // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – 59-68 с.

Подано до редакції 12.03.2004

УДК 371. 13. 015 „19” 70 – 90

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПОЛТАВСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ (70 – 90 рр. ХХ ст.)

Король Лариса Леонідівна,
аспірант
Полтавський державний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка

Постановка проблеми. Поступово відходять у минуле типові для регламентованого суспільства спрямованість вищої педагогічної школи на формування вчителя-виконавця, абсолютне підпорядкування галузі догматам ідеології, трафаретна безликість інституцій педагогічної освіти. Сучасний ВНЗ мислиться носієм самобутнього науково-педагогічного іміджу, заснованого на цінних історичних традиціях, переплетених із перманентним упроваджуванням у навчально-виховний процес кращих зразків освітньої інноватики. Актуальність уважного ставлення до діяльності досвідних осередків, речником якої виступав А. Макаренко [4, с. 427], нині обстоюється у працях багатьох учених (Барбіної Є.,1997, 2001; Зязюна І., 2000; Задорожної Л., 2000 та ін.). Ними встановлено, що новаторські теоретико-практичні шукання вищих навчальних закладів у 70-х – 90-х рр. ХХ ст. значно прискорили зміну рутинних уявлень про зміст професійної підготовки вчительства (Дрогобицький, Ворошиловградський, Київський, Ніжинський, Одеський, Тернопільський, Харківський, Херсонський, Черкаський педінститути).

До числа ВНЗ, що запропонували власні проекти вдосконалення професійної підготовки майбутніх освітян, правомірно віднести Полтавський державний педагогічний інститут ім. В.Г. Короленка (ПДПІ), професорсько-викладацьким колективом якого у 1976-1995 рр. було розроблено й експериментально перевірено програму розвитку особистості майбутнього вчителя та основ його педагогічної майстерності. Ті або інші аспекти втілення накреслених задумів знайшли висвітлення в працях науковців (Бєлозерцев Є., Бойко А., Безобразова Л., Брагіна Г.,

Зязюн І., Крамущенко Л., Кривонос І., Лобурець В., Луговий В., Моргун В., Нечепоренко Л., Пивовар Н., Савенкова Л., Тарасевич Н., Цуркава М., інші), а також на шпальтах низки періодичних видань (Береговий Я., Горобець І., Заливадний В., Кондратенко Л., Костюк О., Олійник Г., Хорольський Є., Шиповський С., Яценко Т., та інші). Аналіз широкого пласту публікацій дає можливість констатувати, що епіцентром наукових дискусій стали окремі наслідки реалізації комплексного проекту, проте, з огляду на резонансність піднятої проблематики, видається важливим прослідкувати хід професіоналізації підготовки майбутнього вчителя у діяльності ПДПІ 70-90-х років минулого століття, що ставиться автором за **мету** пропонованого дослідження, результати якого ми опишемо у цій **статті**.

Наша позиція виходить із визнання об'єктивного впливу на функціювання вищого навчального закладу загальної ситуації вказаного хронологічного відтинку, котра вирізняється, з одного боку, хронічною економічною кризою, атмосферою деформації суспільного буття (Бібик О., Старченко Т., Стоян О.,1991), з іншого – розвоєм наукового інтересу до проблеми підготовки вчителя (Абдулліна О., Азаров Ю., Амонашвілі Ш., Гоноболін Ф., Гончаренко С., Євтух М., Кан-Калік В., Кузьміна Н., Кулюткін Ю., Лозова В., Мороз О., Мудрик О., Ничкало Н., Нікандров М., Семиченко В., Сластьонін В., Спірін Л., Сущенко Т., Хмелюк Р., Хозяїнов Г., Щербаков О., інші). З цього приводу А. Алексюк слушно зазначає, що з кінця сімдесятих років почалося обговорення слабин лекційно-семінарського навчання, посилювалися експерименти і велися пошуки нових підходів не лише до змісту, а й до всієї системи організації освітнього процесу педагогічного ВНЗ [1, с.104]. Перелічені обставини сприяли розширенню змістового поля педагогічної науки як синергетизуючої дослідження навчально-виховного процесу та проектування систем навчання і виховання. Такі системи, за думкою В. Краєвського, матеріалізуються у специфічних сценаріях практичної діяльності – педагогічних проектах, на кшталт планів і програм, підручників і методичних рекомендацій. Учений підсумував, що всяка наукова робота на теренах педагогіки у відомому сенсі є обгрунтуванням педагогічних проектів [3]. Іншою відмітною прикметою 70-90-х рр. XX ст. постає гасло педагогізації, тобто зорієнтованості психолого-педагогічного складника професійної підготовки на майбутню кваліфікацію, на розвиток особистості майбутнього вчителя (Бєлозерцев Є., 1987). Усе сказане демонструє значущість інтенсивної розробки закладами вищої педагогічної освіти адекватних підходів до підготовки вчителя.

Переорієнтація діяльності Полтавського державного педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка в русло професіоналізації співвідноситься, як уже мовилося, із впровадженням під керівництвом ректора Зязюна І. комплексної цільової програми „Вчитель" (Школа – педвуз – школа) на етапах довузівської, вузівської та післявузівської підготовки за п'ятьма напрямами:

1) професійно-педагогічна орієнтація, добір і підготовка шкільної молоді;

2) професійний відбір абітурієнтів експертною комісією на обов'язковій співбесіді;

3) оволодіння основами педагогічної майстерності;

4) безперервна педагогічна практика студентів у базових навчальних закладах;

5) вивчення адаптації молодих учителів упродовж перших трьох років їхньої самостійної праці [6].

Довготривалий процес реалізації стрижневих напрямів у їх сукупності уможливив: перенесення профорієнтації та початкової професійної підготовки в школи області (регіональна мережа факультативів „Юний педагог"); реальну участь

педагогічних громад шкіл, місцевих органів управління освітою у справі формування контингенту студентів шляхом позаконкурсного зарахування до ВНЗ рекомендованих ними учнів; професіоналізацію роботи всіх кафедр інституту задля формування стійкої педагогічної спрямованості фахових знань; розвиток основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя у ВНЗ; забезпечення цілісності освітнього процесу в тандемі „педінститут – базовий навчальний заклад"; уведення моніторингу ефективності здійснюваної програми професійної підготовки як неперервного процесу розвитку особистості вчителя-майстра; створення широкого середовища співпраці з державними, науковими й освітніми установами.

Аналіз архівних джерел переконує, що здобуткам передувало ґрунтовне опрацювання колективом ПДПІ спадщини корифеїв педагогічної думки, авангардних ідей у галузі підготовки фахівців, досвіду педагогів-новаторів. Позаяк професіоналізуючою домінантою у системі координат „школа – педвуз – школа" було визнано посилення педагогічної спрямованості навчально-виховного процесу (Наказ ректора № 7 від 11. 03. 79 р.), керівництво ВНЗ ініціювало поглиблену методичну підготовку викладацького складу. Неодмінними умовами поліпшення професійної підготовки студентів ПДПІ вважалися: по-перше, докорінне переосмислення кафедрами ролі теоретичних курсів щодо розвитку майбутнього вчителя з унесенням відповідних пропозицій; по-друге, вивчення викладацьким корпусом курсу педагогічної майстерності за 120-годинною програмою (щотижневі заняття проводилися за розкладом у вечірній час, мали статус обов'язкових і завершувалися складанням заліку очолюваній ректором загальноінститутській комісії); по-третє, написання кожним викладачем ВНЗ (крім проректорів, деканів, професорів) реферату з проблем педагогічної майстерності, зміст якого після серйозних кафедральних обговорень підлягав рецензуванню спеціально створеною комісією, а рівень виконання враховувався при атестації працівника. Автори кращих рефератів нагороджувалися грамотами та грошовими преміями [7]. З метою підвищення фахового рівня вузівських викладачів, які не мали педагогічного стажу, їх зобов'язано працювати за сумісництвом у школах області (Наказ ректора № 17 від 26. 11. 1982 р.).

Отже, вивчення звітної документації ПДПІ дає підстави стверджувати, що з останньої половини сімдесятих у діяльності закладу міцно закріпився контрольований адміністрацією педагогічний всеобуч викладацького складу. Одночасно набували потужності темпи студентської наукової роботи: так, у 1985 – 1986 н. р. дослідженнями на психолого-педагогічну тематику займалося 100% студентів [8].

Постає безсумнівним і той факт, що прикладну спрямованість чималої кількості наукових розвідок диктувала регулярна робота студентів і викладачів у базових закладах інституту. У "Положенні про експериментальний науковий комплекс Полтавського державного педагогічного інституту" НВНК дефінізується як система педагогічних засобів удосконалення навчально-виховного процесу та всебічної професійно-педагогічної і соціальної підготовки вчителя; актуалізації змісту навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, застосування активних форм і методів у навчальній і позааудиторній роботі студентів; посилення творчих і новаторських основ у діяльності майбутніх учителів; розвитку самостійності студентів та індивідуальний розвиток їх професійної підготовки [2]. До складу НВНК увійшли дві середні школи міста (№ 28 і № 32), дитячий садок № 80 та ПТУ № 3. Для прикладу, лише в 1982 р. 1149 студентів I – II курсів працювали у 41 класі й 10 групах продовженого дня СШ № 32, де успішно керували 10

гуртками, підготували 25 засідань клубу вихідного дня, а викладачі ПДПІ – аналогічну кількість показових уроків для педколективу та членів міського вчительського методоб'єднання [9].

Проведене у 1981–1982 н. р. анкетування студентів показало, що сума впроваджуваних в інституті заходів формує стійку педагогічну спрямованість і зміцнює знання основ професії. Зокрема, 98 % респондентів підтвердили намір подальшої роботи в школі, висловивши впевненість в успішності своєї праці [9].

Вдалий перебіг опанування майбутнім учителем механізмів творчої самореалізації у професійній діяльності зафіксовано у ході викладання випускникам ПДПІ спецкурсу „Основи педагогічної майстерності" (ОПМ). Створена для цього програма (Гавакова Т., Зязюн І., Кривонос І., Тарасевич Н., 1979) охопила спектр злободенних теоретико-практичних питань, котрі не знайшли належного розгляду в традиційних курсах педагогіки і психології, як-то: культура педагогічного спілкування, способи комунікативного впливу на учня, елементи акторської майстерності, майстерність учителя на уроці, майстерність вихователя, педагогічна техніка і т. ін. Роком пізніше видруковано вдосконалений і доповнений варіант програми, розрахований на чотирирічний термін навчання, підготовлено методичні вказівки й уточнено принципи побудови практичних занять.

У червні 1981-го в Полтавському ДПІ вперше відкрито кафедру педагогічної майстерності, фахівці якої спрямували зусилля на створення, апробацію та вдосконалення навчально-методичного забезпечення курсу, дослідження впливу ОПМ на рівень професійної підготовки в інституті, а також усебічне опрацювання науково-дослідної проблеми сутності педагогічної майстерності вчителя та системи формування її основ у педагогічному ВНЗ (1981-1987 рр.). Вихідними концептуальними принципами розроблення курсу стали:

1)розуміння педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості вчителя, що забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності;

2) положення про педагогічну діяльність як мета діяльність, або іншими словами, діяльність за рефлексивним керуванням роботою учня задля розвитку його особистості.

Засадовими рисами особистості вчителя названо спостережливість, емпатію, динамізм, емоційну стабільність тощо [5, с. 5-6]. У 1985 р. заклад перейшов на схвалені Міністерством освіти експериментальні плани, які відрізнялися від узвичаєних запровадженням на І – ІІІ курсах усіх факультетів єдиного шкільного дня (6 год.) та 180-годинного курсу „Основи педагогічної майстерності". Схиляємося до думки, що узгодження навчальної діяльності студентів і систематичної шефської роботи в базових освітніх закладах поряд із створенням ситуації ранньої включеності до професійної діяльності є самоочевидними перевагами згадуваних вище новацій. Підтримка програми „Вчитель" дев'ятьма педагогічними ВНЗ (1985 р.) і розроблення технології розвитку ОПМ перетворили ПДПІ на методичний осередок з питань упровадження й викладання нової дисципліни. У 1985 – 1986 н. р. кафедру педагогічної майстерності відвідали 440 представників науково-педагогічної спільноти, надано 144 консультації керівництву та співробітникам пединститутів-учасників масштабного експерименту, забезпечено стажування викладачів із Дніпропетровська, Вінниці, Глухова, Караганди, Бердянська, Мелітополя, Мінська, Одеси [10]; у 1988 р. кафедру відвідали 94 делегації з різних регіонів країни та зарубіжжя [11].

Додамо, що комплексна цільова програма „Вчитель" (Школа – педвуз –

школа) Полтавського педінституту склала теоретичну платформу двох інших проектів. Йдеться про науково-дослідну програму „Підготовка вчителя в педагогічних навчальних закладах" (1986 р.), яка згуртувала провідних учених 17 педагогічних інститутів Української РСР у пошукові ефективних шляхів і методів професійної підготовки вчителя та „Цільову програму „Вчитель сільської школи: підготовка, підвищення кваліфікації, перепідготовка"(1989 р.). У межах обох документів набули визнання такі елементи досвіду ПДПІ, як профорієнтаційні заходи, організація профвідбору на вчительську професію, уведення курсу „Основи педагогічної майстерності".

Узагальнення викладеного підводить до **висновку**, що діяльність Полтавського державного педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка в 70-х-90-х роках минулого століття тісно пов'язана з професіоналізацією підготовки майбутнього вчителя. Центруючою складовою професійного розвитку особистості майбутнього педагога у ВНЗ визначено навчання основ педагогічної майстерності.

Резюме

У статті розглядаються особливості втілення ідеї педагогізації професійної підготовки майбутнього вчителя у діяльності Полтавського педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка в 70-х – 90-х рр. ХХ ст.

Резюме

В статье представлены особенности воплощения идеи педагогизации профессиональной подготовки будущего учителя в деятельности Полтавского педагогического института им. В. Г. Короленко в 70-х – 90-х гг. ХХ ст.

Summary

The peculiarities of adoption the idea of deepening professional orientation of the future teachers' professional training known as pedagogisation in the activity of the Poltava Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko in 70th – 90th XX cent. are represented in the article.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Бойко А. Н. Положение об экспериментальном научном комплексе Полтавского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко. – Полтава, 1985. – 13 с.
3. Краевский В. В. О проблеме соотношения педагогической науки и педагогической практики // Новые исследования в педагогических науках. – 1971. – № 4. – С. 5 – 68.
4. Макаренко А. С. Твори: В 7-и т. – Т. 5. – К: Рад. шк., 1954, – С. 413 – 434.
5. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
6. Учитель: Экспериментальная целевая программа „Школа – педвуз – школа": Методическое письмо. – Полтава, 1990. – 52 с.
7. ДАПО, ф. Р – 1507, оп. 3, спр. 715, арк. 47; 50.
8. ДАПО, ф. Р – 1507, оп. 3, спр. 938, № 05 – 2, арк. 11 – 14; 37.
9. ДАПО, ф. Р – 1507, оп. 3, спр. 1018, арк. 7 – 8; 40 – 41.
10. ДАПО, ф. Р – 1507, оп. 3, спр. 1276, № 32 – 12, арк. 14.
11. ДАПО, ф. Р – 1507, оп. 3, спр. 1311, арк. 69.

Подано до редакції 15.02.2004

УДК 371. 7 : 613

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА МЕТОДАМИ ВОСПИТАНИЯ

Кравцова Анна Витальевна
аспирант
Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. Современное общество предъявляет всё более жёсткие требования к воспитанию подрастающего поколения. В число этих требований входит подготовка всесторонне развитой личности, гармоничной, гуманной личности. Но ни одно из этих требований не будет выполнено, если личность не будет здоровой. Здоровье – это тот потенциал, который, в первую очередь, необходим человеку для жизни, и для осуществления всех тех задач, которые предъявляет ему современное общество. Поэтому одной из приоритетных задач воспитания является воспитание здорового поколения, формирование здорового образа жизни ребёнка, здоровой личности. Так как воспитание и развитие личности ребёнка в период обучения в школе происходит на протяжении всех лет обучения, то основы формирования здорового образа жизни ребёнка закладываются в начальном звене.

Но какую ж личность можно назвать здоровой, что такое здоровый образ жизни и что можно понимать под понятием «здоровье»? Профессор Э. М. Казин даёт следующее понятие здоровья: здоровье – это комплексное и, вместе с тем, целостное, многомерное динамическое состояние, развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции [1, с. 22]. Таким образом, можно сказать, что здоровье – это не только физическое состояние человека, но и его духовный потенциал, его умение общаться в обществе. По мнению В. В. Колбанова, здоровый образ жизни человека – это максимальное количество биологически и социально целесообразных форм человека и способов жизнедеятельности человека, адекватных потребностям и возможностям человека, осознанно реализуемых им, обеспечивающих формирование, сохранение и укрепление здоровья, способность к продлению рода и достижению активного долголетия [2, с. 105]. Ю. П. Лисицын определяет здоровый образ жизни как деятельность, активность личности, группы людей, общества, использующих предоставляемые им возможности в интересах здоровья, гармонического и духовного развития человека [6, с. 164]. Основываясь на этих определениях, можно сказать, что здоровая личность – это личность, которая здорова физически, психически, которая свободно общается и вращается в обществе и умеет сохранить все составляющие своего здоровья для продолжения своей жизни. А формирование здорового образа жизни младшего школьника – это мероприятия, деятельность педагога, способствующая осознанию необходимости сохранения собственного здоровья различными методами для успешного обучения и продолжения жизни, то есть мероприятия, включающие личность ребёнка в оздоровительную деятельность. В стратегии здоровья, в гигиеническом воспитании нужно учитывать многообразие воздействий, условий и факторов, определяющих характер и уровень здоровья ребёнка, группы детей. Таким образом, приобщение школьников к сохранению своего здоровья – это, прежде всего, процесс социализации личности, создание высокого уровня душевного комфорта, который закладывается с детства на всю жизнь.

Необходимость воспитания здорового ребёнка подчёркивал ещё древнегреческий врач Гиппократ; воспитанию детей с рождения до момента наступления зрелости он посвящал целые разделы, где указывал методы закаливания, правильный режим питания. Важность данного вопроса отмечают П. Ф. Лесгавт, создатель собственной системы физического воспитания; М. И. Покровская, которая подчёркивала необходимость формирования здоровых привычек у школьника и воспитания его в духе принципов здоровья; И. П. Мюллер, разработавший естественную систему укрепления здоровья детей и предотвращения их заболеваний; К. Д. Ушинский, И.

И. Бецкой, А. Н. Радищев, В. А. Сухомлинский. Труды С. Б. Мельникова, В. И. Аверкова, Е. Ю. Дворянина рассматривают проблемы формирования психофизической защиты организма. В настоящее время вопросами формирования здорового образа жизни с позиции медицины занимаются Г. Л. Апанасенко, В. С. Язловецкий, Э. Г. Булич, А. Г. Щедрина, Р. Е. Мотылянская.

Методический аспект и разработку школьных курсов и программ по формированию здорового образа жизни и ряду здоровьесохраняющих дисциплин раскрывают Л. Калужская, В. Теслюк, Е. Неведомская, В. И. Шахненко, Г. Г. Нездолий, А. Михайлов, А. Смирнов, Т. Е. Бойченко, В. М. Оржеховская, Г. И. Власюк; формы валеологического воспитания в школе разрабатываются Н. М. Полетаевой.

Но вместе с тем неточно определены методы педагогического воздействия на ребёнка, благодаря которым воспитание здорового образа жизни младшего школьника будет наиболее эффективным. **Цель данной статьи** – выделить классификации методов воспитания, используемые при осуществлении формирования здорового образа жизни младших школьников.

Исходя из этого **проблема** исследования заключается в разрешении противоречий между:

– необходимостью формирования здорового образа жизни ребенка и целостностью учебно-воспитательного процесса;

– необходимостью формирования здорового образа жизни ребенка и качественной подготовкой педагога к его осуществлению;

– реализацией мероприятий, направленных на сохранение здоровья младшего школьника, и несовершенными методами воспитания, применяемыми при их реализации.

Таким образом, **основной задачей** исследования является определение методов воспитания, способствующих более эффективному формированию здорового образа жизни младшего школьника.

Чтобы решить поставленную задачу, дадим определение методов воспитания. Педагогический словарь даёт следующее определение: «совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществление воспитательных взаимодействий, способов взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленных на достижение целей воспитания; совокупность специфических способов и приёмов воспитательной работы, которые используются в процессе формирования личностных качеств учеников для развития их сознания, мотивационной сферы и потребностей, для формирования навыков и привычек поведения, а также их коррекции и совершенствования» [4, с. 206].

Методы воспитания подразделяются на методы влияния на сознание (беседа, дискуссия, пример), организации деятельности (использование воспитательных ситуаций), регулирования и коррекции поведения (соревнование, наказание, поощрение).

Эффективность работы воспитателя будет более высокой, если он будет применять разнообразные виды эмоционального воздействия на психику воспитанников при создании доброжелательно-оптимистической атмосферы. Такими методами могут быть похвала и одобрение, добрая шутка и юмор, здоровое соревнование.

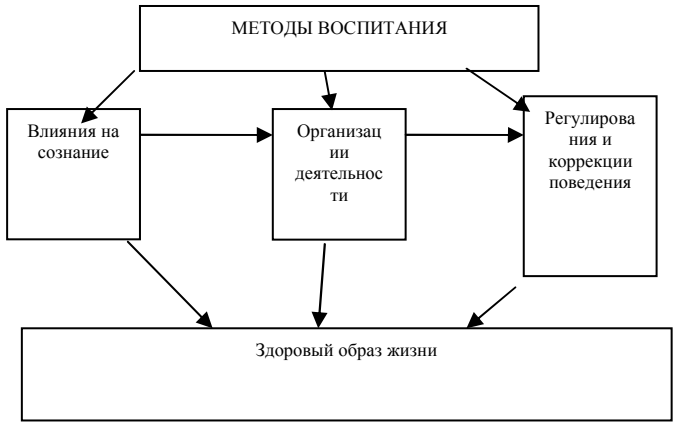
При работе по формированию здорового образа жизни ребёнка, учитель должен построить учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы ученик чётко осознавал, для чего это ему нужно. Таким образом, задача педагога заключается в формировании потребности в здоровье и здоровом образе жизни детей. Эта потребность должна формироваться при помощи существенных убеждений и довольно

стойкой мотивации. «Я должен это сделать, потому, что это продлевает мне жизнь…. Я не должен этого делать, потому, что это угрожает моей жизни». Мотив – основа поведения. Причём такие убеждения должны формироваться самостоятельно на основе обретаемых знаний и опыта. Но даже знания не дадут желаемого результата, если человек не знает, как их применить в практической деятельности даже на самом элементарном уровне, например, как снять усталость, напряжение с глаз, или оказать себе элементарную медицинскую помощь. Поэтому воспитатель должен использовать и практические методы в своей работе, такие как наглядный пример, объяснение, напоминание. Исходя из этого, работа педагога, должна активизировать личностный фактор ребёнка. «Это нужно в первую очередь мне, для моего же блага…». И. И. Брехман – основатель валеологии как науки о здоровье отмечает, что в формировании здорового образа жизни положительной мотивации недостаточно. И причины тут двух родов: человек не ощущает своего здоровья, не знает величины его резервов, его качества и заботу о нём откладывает на «потом» [6, с. 53]. Поэтому работа воспитателя в первую очередь должна быть направлена на передачу информации о возможностях организма ребёнка, дабы воспитание здоровья шло на пользу, а не во вред.

Также, воспитатель должен использовать метод убеждения, реализуя его, прежде всего, в беседах различного характера: ознакомительной, на основании личного опыта учащихся и так далее. Убеждение в необходимости здорового образа жизни даст свои положительные результаты при дискуссиях, которые можно перенести в начальную школу в виде деловых игр, спектаклей, капустников. Несомненно, дадут эффект и игровые методы, так как игра в начальной школе всё ёщё остаётся ведущей деятельностью. Но игра должна использоваться в меру, так как ребёнок должен реально воспринимать информацию о необходимости вести здоровый образ жизни.

Нужно сказать, что все методы воспитания взаимозависимы друг от друга, однако следует провести некую последовательность. Все три блока методов воспитатель использует в следующей последовательности: сначала применяет методы влияния на сознание (беседы, экскурсии, просмотр фильмов, чтение произведений и т. д.), тем самым, передавая информацию, мотивирует её к деятельности. Затем организовывает эту деятельность (соревнования, игры, организация кружков, секций, тренинги) и в процессе её осуществления производит коррекцию поведения детей, тем самым добиваясь эффективности в формировании здорового образа жизни (схема 1).

Схема 1

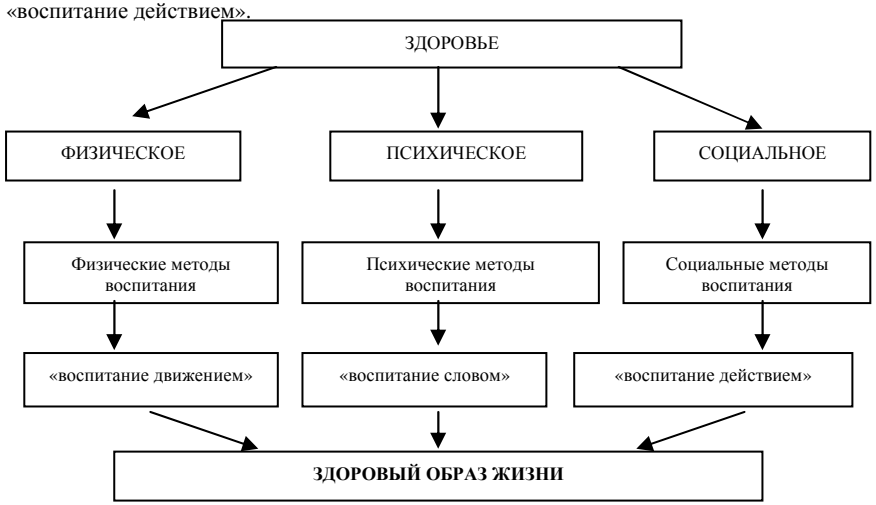


Следующий подход к определению групп методов воспитания, направленных на формирование здорового образа жизни младших школьников основывается на информации об уровнях здоровья (психическое, физическое и социальное здоровье). Исходя из этих уровней, можно выделить следующие методы воспитания: физические, психические и социальные (схема 2).

К *физическим* относятся методы, которые формируют физическую, двигательную активность, тем самым, воспитывая необходимость в их использовании, это так называемые методы воспитания «движением».

Психические методы воспитания – это методы воздействия на сознание ребёнка (убеждение, поощрение, наказание и т. д.) – «воспитание словом».

К *социальным* относятся методы воспитания, формирующие культуру здоровья, здоровые отношения между сверстниками, в коллективе, в семье, с взрослыми, ответственность за свои поступки, своё здоровье, за здоровье близких людей – «воспитание действием».



Выводы. В формировании здорового образа жизни младшего школьника учитель-воспитатель может использовать различные группы методов, используя их в построении учебно-воспитательного процесса, варьируя ими, однако наибольшей эффективности в воспитании можно ожидать лишь тогда, когда учитель-воспитатель будет сам являться примером для подражания, и когда работа будет проводиться в системе.

Резюме

В данной статье автор подчёркивает необходимость формирования здорового образа жизни младшего школьника и пытается выделить классификации методов воспитания, используемые при его осуществлении.

Резюме

У даній статті автор підкреслює необхідність формування здорового способу життя молодшого школяра і намагається виділити класифікації методів виховання,

використовувані при його здійсненні.

Summary

In this article an author lairs sties on the need of formulation healthy mode of life of junior and tries to distinguish classifications of educational methods which are used its realization.

Литература

1. Казин Э. М., Блинова Н. Г., Литвинова Н. А. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию. – М.: Владос, 2000. – 192 с.
2. Колбанов В. В. Валеология: основные понятия, термины и определения. – СПб.: Деан, 1998. – 232 с.
3. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб: Питер, 2003. – 607 с.
4. Український педагогічний словник / За ред. С. Гончаренка. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
5. Лисицын Ю. П. Слово о здоровье. – М.: Советская Россия, 1986. – 189 с.
6. Брехман И. И. Введение в валеологию – науку о здоровье. – Л.: Наука, 1987. – 125 с.

Подано до редакції 05.03.2004

УДК 378:373. 1. 013

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Кравченко Юлия Михайловна
старший преподаватель
Южноукраинский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (Севастопольский филиал)

Постановка проблемы. Вопрос решения педагогических ситуаций и, соответственно, формирование умений их решать волновал мыслителей всех времен и остается актуальным на современном этапе, поскольку это неразрывно связано с ведением учебно-воспитательного процесса. Отличие отношения к этой проблеме состоит в том, что в период становления педагогики как науки на решении педагогических задач не ставился акцент. В литературе только приводится описание ситуаций, которые происходили с различными педагогическими деятелями и характер их поведения в той или иной ситуации, например, в трудах Плутарха. В отдельных источниках даются комментарии и выводы, которые делал для себя тот или иной мыслитель. Это видно на примерах избранных жизнеописаний различных ученых, таких, как Сократ, Аристотель, Леонардо да Винчи, Ян Амос Коменский и других. Современные педагогические деятели более конкретно подходят к этой проблеме. В работах современных авторов, таких как Н. В. Бордовская, А. А. Реан, Л. Ф. Спирин, Л. В. Кондрашова, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, А. С. Чернышев, С. М. Годник, А. В. Морозова, Е. М. Семенова, А. М. Степинский, М. Л. Фрумкин, Т. М. Куриленко, Н. А. Стусь и других, уже приводится анализ педагогических задач и ситуаций, их классификация, этапы решения, а также опыт применения в учебном процессе.

Анализ последних исследований показал, что в наше время решению педагогических задач и применению их в процессе обучения уделяется большое внимание. Решение педагогических задач и анализ конкретных ситуаций применяются не только в подготовке педагогов, но и в других областях, поскольку признаны одними из наиболее действенных методов подготовки специалиста.

На данный момент остается нерешенной проблема разработки методики формирования умений решать педагогические задачи в ходе подготовки будущих учи-

телей.

Цель данной статьи – рассмотреть состояние проблемы формирования умений решения педагогических задач в ходе подготовки будущих учителей в образовательном просторе, провести анализ их применения в различных учебных заведениях.

В СССР пик исследований в области применения педагогических ситуаций и решения педагогических задач приходится на 70-90 е г.г. Именно на это период приходится большое количество литературы, содержащей подбор ситуаций и задач, их анализ и методы решения. В исследованиях приводится подбор как реальных педагогических задач и ситуаций из материалов периодической печати, так и отрывки из работ классиков, таких, как К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, а также из художественных произведений.

В связи с изменением политической жизни в нашей стране изменился и характер образовательной системы, характер общения между людьми. Следовательно, появилась необходимость формирования новых учебных пособий, которые будут включать новые педагогические задачи и ситуации. Этим объясняется появление настоящий момент повышенного интереса в к проблеме формирования умений решать педагогические задачи в ходе подготовки будущих учителей. В последних исследованиях ученые все чаще стали обращаться к художественной литературе, ее анализу в рамках подбора педагогических ситуаций. Такой подход можно заметить в работах А. В. Морозовой. Рядом авторов осуществлен подбор педагогических задач и ситуаций, отражающих современные реалии. В их числе А. И. Кузьминский, Л. П. Вовк, В. Л. Омеляненко, Е. В. Матвиенко, А. С. Чернышов и другие.

Проблема использования педагогических ситуаций в учебном процессе рассматривалась в исследовании Е. С. Березюк, которой было предложено использовать опыт рассмотрения педагогических ситуаций в ходе общения учителя с учащимися на базе Житомирского и Винницкого пединститутов, а также Житомирского областного института усовершенствования учителей.

Применение метода конкретных ситуаций предложено в исследованиях Г. А. Ковальчук с целью приблизить процесс обучения к реальной практической деятельности, рассмотреть инциденты экономического и педагогического характера. Исследования проводились в рамках дисциплины «Методика преподавания экономики» на базе Киевского национального экономического университета.

Опыт использования педагогических задач применен в исследованиях О. И. Бульвинской в процессе формирования дидактических умений у студентов Глуховского и Сумского педагогического институтов. Он состоял в рассмотрении на занятиях педагогических задач и ситуаций. Разработка методики их использования в рамках этого исследования не предполагалась.

Элементы применения педагогических ситуаций рассматриваются в исследованиях Л. В. Малокановой в ходе разработки курса «Основы педагогического мастерства». За основу были взяты работы Ш. О. Амонашвилли и В. К. Дьяченко. Оценивание результатов деятельности студентов при обсуждении педагогических ситуаций и задач было организовано тремя способами: самооценка, оценка работы студента в микрогруппе, оценка каждым студентом в отдельности работы других сокурсников.

Преподаватель Житомирского педуниверситета В. А. Ковальчук в своих исследованиях ставит вопрос о необходимости решения социально-педагогических задач в ходе формирования профессиональных педагогических умений.

Доцент Уманского пединститута М. И. Пащенко рассматривает вопрос при-

менения педагогических ситуаций в качестве одного из активных методов обучения в подготовке будущих учителей.

Элементы использования педагогических ситуаций и задач были применены в исследованиях И. Н. Гапийчука на базе Каменец-Подольского государственного педагогического университета с целью формирования дидактического эмоционального взаимодействия «преподаватель-студент».

Г. В. Гунда предложила частичное использование педагогических ситуаций на занятиях-наблюдениях и на занятиях-апробациях в ходе проведения лабораторных занятий по педагогике в системе общепедагогической подготовки учителя на базе учебных заведений городов Ивано-Франковска, Мукачево, Черкасс, Ужгорода.

За пределами Украины большое внимание при подготовке учителей уделяют развитию у них педагогического мастерства в целом. М. Хантер из Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе отмечает, что обучение будет идти более эффективно, если в ходе общения с учащимися учитель будет постоянно принимать профессиональные решения, влияющие на улучшение процесса обучения и воспитания [1, с. 54].

С. А. Болсун было применено использование педагогических ситуаций в качестве элемента педагогической техники. Исследование проводилось на базе Центрального института последипломного педагогического образования АПН Украины.

Льюис Рубин в качестве одной из характеристик учителя, достигшего высокого уровня мастерства, выделил богатство педагогических решений, которые принимаются этим учителем интуитивно [2, с. 17].

В докладе Национальной Ассоциации образования США «Доскональность в наших школах: образование учителей, план действий» [1, с. 68] названа в качестве одной из основных трех функций учителя функция принятия профессиональных решений в контексте осуществления обучения и управление работой класса при помощи планирования, отбора материала и оснащения занятий.

Как отмечает Е. С. Березюк [3, с. 86], в качестве одного из вариантов применения педагогических ситуаций в учебном процессе является микропреподавание, под которым подразумевают создание ситуаций, повторяющих процесс обучения и воспитания, то есть микроуроки, микробеседы и т. д. Первый опыт микропреподавания было применен при подготовке учителей Статфордского университета (США) в 1963 г. Этот метод обучения применялся и применяется в настоящее время для оказания помощи будущим учителям в овладении педагогическим мастерством, педагогической техникой. Благодаря микропреподаванию у студентов появляется возможность оттачивания техники общения, управления своими эмоциями, развития внимания, овладения разнообразными дидактическими, организационными и коммуникативными умениями.

В 80-х гг. в США, Великобритании и других странах были проведены исследования деятельности учителей ,и выявилась идентичность их проблем. [4, с. 15]. Так одним из показателей эффективности учителя оказалось его умение применять свои знания и умения к разнообразным ситуациям для достижения своих целей. Следовательно, проблема формирования умений решения педагогических задач существует во многих странах. В США эта проблема решается путем включения в учебные планы подготовки будущих учителей отдельных элементов педагогического мастерства, которые могут способствовать формированию умений решать педагогические задачи непосредственно на практике [5; 6]. Однако количество дисциплин профессионально-педагогической подготовки в процентном содержании от общего числа остаётся ниже среднего уровня. В высших учебных заведениях США

для оптимизации педагогической подготовки будущих учителей предполагается практика с заменой студентами учителей в школах. Такая подготовка предполагает наблюдение за разными подходами учителей в процессе обучения детей. Решение педагогических задач как отдельный курс, в учебных планах иностранных учебных заведений не предусмотрено.

Метод, аналогичный методу конкретных ситуаций, применялся в Гарвардской школе права. Такое сравнение было сделано деканом Уоллесом Б. Донхемом, который возглавлял Гарвардскую школу бизнеса с 1919 г. по 1942 г. В школе права применялся на тот момент метод Сократа. Согласно этой методологии предполагалось, что студент дойдет до истины проблемы, что аналогично использованию конкретных ситуаций.

Широкое применение метода конкретных ситуаций было осуществлено в Гарвардской школе бизнеса. Начало этих исследований положено 1 февраля 1968 г. Томасом Грейвсом, заместителем декана Гарвардской школы бизнеса и Эндрю Р. Таулом, директором по разработке конкретных ситуаций в школе.

Преподаватели этого учебного заведения считают, что нельзя вначале учиться пассивно, а потом применять полученные знания на практике. По их мнению – это «психологическая ошибка» [7, с. 108]. Учеными Школы бизнеса было разработано несколько программ по обучению преподавателей эффективному применению метода конкретных ситуаций. В рамках одной из программ предполагается семинар по преподаванию. В ходе разработки программ применения метода преподаватели столкнулись с рядом проблем. К этим проблемам можно отнести ограниченное количество материала по этой теме, необходимость достаточно большого количества занятий со студентами для эффективности применения метода конкретных ситуаций. Опытные преподаватели не всегда могли объяснить все свои методы и навыки, которые они применяют в своей педагогической практике, поскольку это связано с их личной интуицией, стаже работы. Те или иные их действия порой выполняют автоматически. Анализ ситуации проходит за очень короткий промежуток времени, и этот процесс трудно сформулировать. В рамках исследований, проведенных преподавателями Школы бизнеса, был применен метод профессора Н. Кантора для наблюдения и понимания процесса обсуждения. Этот метод предполагает рассмотрение таких основных вопросов [7, с. 112]: что происходит со студентом, что происходит с преподавателем, что происходит между ними. В качестве основных принципов организации семинара по применению метода конкретных ситуаций в Гарвардской школе бизнеса можно выделить следующие.

1. Главная обязанность преподавателя состоит в управлении процессом обучения.

2. Ключевым условием эффективного управления является педагогическое мастерство преподавателя, умение использовать детали.

3. В ходе обучения целесообразно использование навыков и методик.

Первым шагом при разработке программы применения метода конкретных ситуаций было создание банка конкретных ситуаций по преподаванию. Одновременно была разработана программа обучения, которая включала в себя разные комбинации общих тем, конкретных ситуаций, их обсуждение в группах. Опыт применения метода конкретных ситуаций позволил начать работу по применению его в других учебных заведениях.

Выводы. В результате проведенного анализа выявлено, что опыт применения педагогических ситуаций и решения педагогических задач оценен в мировом образовательном пространстве, отмечена его эффективность. Ученые разных учебных

заведений достаточно активно обращаются к использованию педагогических задач и ситуаций в ходе подготовки специалистов педагогического профиля. Следует отметить недостаточную разработку целостной методики формирования умений решать педагогические задачи и ее экспериментального подтверждения.

Summary

In article considers use experience of pedagogic situations and decision of pedagogic tasks during educational different countries. Analysis of scientific literature.

Резюме

В статье рассматривается опыт использования педагогических ситуаций и решения педагогических задач в учебном процессе разных стран. Приводится анализ научной литературы.

Резюме

У статті розглядається досвід використання педагогічних сітуації і розв'язання педагогічних задач у навчальному процесі різних країн. Наводиться аналіз наукової літератури.

Литература

1. Cruickshank D. R. Models For The Preparation of America's Teachers. - Bloomington: Phi Delta Kappa, 1985. – 110 p.

2. Rubin L. J. Artistry in Teaching. – New York: Random House, Inc., 1985. – 176 p.

3. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спилкування з учнями: Дис. . . . канд. пед. наук. – 13. 00. 01., Інститут АПН Украини. – К., 1995. – 183 с.

4. Anderson L. W. Increasing Teacher Effectiveness. – Paris: Unesco; International Institute for Educational Planning, 1991. – 133 p.

5. General Information For Secondary Certification Majors. – Connecticut: Central Connecticut State University, 1991. – 93 p.

6. Undergraduate Catalog, 1991-1992. -Abilene: Cristian University, 1991. – 168 с.

7. Матвієнко О. В. Метод конкретних педагогічних ситуацій. – К.: Українські пропілеї, 2001. – 300 с.

УДК 378. 147

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Крайнова Любов Валентинівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Слов'янський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Інноваційна культура педагога є складовою педагогічної культури.

Визначення педагогічної культури надавали різні вчені. Зупинимося на такому, яке наводиться в одному з підручників педагогіки.

"Педагогічна культура – це частина загальнолюдської культури, в якій з найбільшою повнотою відображені духовні і матеріальні цінності освіти та виховання, а також способи творчої діяльності, які необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості" [2]. У цьому визначенні унаочнюється ціннісне ставлення до дитини та необхідність творчої основи для розвитку цієї культурної галузі.

Майбутній педагог залучається до педагогічної культури, привласнює її, особистісно зростає. Показників педагогічної культури декілька. Серед них особливе значення має "досвід творчої діяльності, вміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему, здатність розробити власний авторський проект"[2]. Це дійсно вищий прояв педагогічної культури, яка досягає індивідуально-творчого рівня і яка являється по суті інноваційною культурою. Інноваційна культура підіймає на вищий щабель педагогічну культуру.

Майбутній педагог має досить обмежений досвід практичної роботи. Висоти творчого зростання будуть ним підкорені значно пізніше. Але елементи інноваційної культури потрібно виховувати вже у стінах вищого навчального закладу. У **даній статті** здійснено спробу визначити можливості розвитку елементів інноваційної культури на етапі набуття професійної компетентності майбутніми фахівцями дошкільної освіти. Інноваційна культура презентується через мотивацію педагогічної діяльності, через відповідні особистісні якості, через інноваційну діяльність.

Педагог-інноватор усвідомлює свою педагогічну місію – змінити на краще якість життя своїх вихованців. Він дбає не тільки про навчання та виховання – він хоче відкрити дітям можливості творчого розвитку.

Педагог-інноватор готовий до пошуку, прагне до вдосконалення, ініціативний, активний, креативний, звісно, компетентний. Серед особистісних показників виділяють також проектно-конструктивну свідомість [7].

Педагог-інноватор знаходиться в постійному пошуку нових ідей, здатний їх оцінити, творчо використовує те, що придатне, в своїй роботі, може створити свій творчий проект, свою освітню технологію.

Таким чином, інноваційна культура у загальному вигляді є відкритістю до нового, а конкретизується у можливості здійснювати свою педагогічну місію як життєтворчість у мінливих обставинах життя, педагогічної реальності, діючими особами яких є діти, самі педагоги, батьки, представники соціуму.

У "Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні"[4] визначається таке поняття, як інноваційна компетентність, складниками якої називаються: інноваційна поінформованість, інноваційна позиція, інноваційна культура, інноваційна грамотність. Серед цих складників більш широким поняттям є інноваційна культура, а до складників можна додати інноваційну поведінку.

До проблеми виховання інноваційної культури педагога – фахівця з дошкільної освіти звертаються багато вчених (О. Аматьєва, Н. Гавриш, С. Кулачківська, Л. Машкіна, Т. Пироженко та ін.) Ними підкреслюється необхідність оволодіння студентами алгоритмом пошуку, аналізу, оцінки та можливості задіяння новітніх ідей, які, зокрема, наводяться у фахових виданнях. Майбутні фахівці повинні вміти визначити педагогічну ідею інновації, накреслити шляхи упровадження, усвідомити, що обов'язково спрацює під час упровадження описаного або побаченого досвіду, а що залежить від особистості педагога, соціально-культурних реалій, особливостей дитячої групи, етапу розвитку дітей тощо [1; 5; 7; 9].

І. Підласий зазначає, що інноваційними мають бути, перш за все, технології. При цьому інновація - таке нововведення, що здійснюється в системі за рахунок її власних ресурсів, резервів [6].

Досліджуючи проблему підвищення рівня професійної підготовки, важливо було знайти такі освітні технології, які б пробуджували здатність до інноваційної поведінки під час реалізації різних за складністю завдань, які б забезпечували інтерактивну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу, які б сприяли особистісному зростанню майбутніх спеціалістів.

Таким вимогам відповідає метод проектів, який в наш час набув розвитку і який лежить в основі так званої проектної педагогіки або педагогічного проектування.

Різні автори визначають метод проектів як: "вирощування" новітніх форм єдності педагогів, учнів, дітей, громадськості, батьків; розроблення та реалізацію

нових ідей; вироблення і засвоєння нового досвіду, трансформацію знань у життєдіяльність, пошук особистісних смислів [8].

Можна погодитися із цими визначеннями поняття “проект”. Всі вони підкреслюють, що в проекті ідея зароджується, розгортається у вигляді задуму, переходить до плану діяльності, пошуку можливостей реалізації задуму і здійснення задуманого найоптимальнішими засобами.

Звернемося до поняття "педагогічне проектування", визначене Н. В. Борисовою. Це діяльність, яка спрямована на розроблення і реалізацію освітніх проектів. Освітні ж проекти – це оформлені комплекси інноваційних ідей в освіті, в соціально-педагогічних рухах, в освітніх системах та інститутах, в педагогічних технологіях [3].

Отже, проектування педагогічних технологій має безпосереднє відношення до проблеми підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, тому що створює умови для забезпечення максимальної реалізації творчого потенціалу студентів на основі порівняння існуючих та новітніх, інноваційних підходів, пошуку їх оптимального використання в конкретних умовах.

Серед понять, які обговорюються в різних дослідженнях цього напряму педагогіки, можна зустріти поняття “проектна культура”, яка має відношення до поняття “інноваційна культура” та “педагогічна культура” (Педагогічна культура інноваційна культура, проектна культура).

У навчальному процесі у вищій школі педагогічне проектування здійснюється на різних організаційних рівнях: концептуальне проектування навчально-виховного процесу на факультеті чи в університеті; проектування технологій вивчення різних дисциплін [3].

У нашому дослідженні педагогічне проектування пов'язане із залученням студентів до участі в освітніх проектах, які мають безпосереднє відношення до їхньої майбутньої роботи за спеціальністю “ Дошкільне виховання і практична психологія” під час вивчення методичних дисциплін.

Проектні технології широко використовуються в екологічному вихованні дошкільників і школярів. Вони допомагають з'єднати зусилля педагогів, дітей, батьків, широкої громадськості у розв’язанні конкретних екологічних проблем. З другого боку, використання екологічних проектів вимагає від педагогічного колективу проектування та реалізації педагогічних ідей та технологій. Педагогічне проектування стає продуктивним механізмом створення нових інноваційних ідей. Уміння застосовувати проектні технології є показником високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний розвиток.

Як майбутні вихователі, студенти мають познайомитися із методом екологічних проектів, який є одним з методів екологічного виховання дітей дошкільного віку. Тому в рамках вивчення дисципліни “Методика екологічного виховання дошкільників” студенти опановують цей метод у роботі з дітьми. Вони не тільки створюють ідею проекту, але й найкращі задуми здійснюють в роботі з дошкільниками. Створення і реалізація в житті екологічного проекту пов'язані з опануванням професії вихователя. Але перш ніж це буде можливо, студенти беруть участь у створенні навчальних екологічних проектів, ініціатором яких спочатку виступає викладач. Дуже важливо, щоб на всіх етапах проектування не вихолошувались основні принципові особливості метода проектів:

- необхідність розробити і здійснити певний проект повинна народжуватись у конкретних життєвих ситуаціях, які вимагають екологічних ініціатив;

- бажання брати участь в розробленні та реалізації проекту повинно йти “від

самого серця";

- можливість об'єднувати різну кількість учасників (індивідуальні, групові, колективні, масові проекти);

- проект завершується реальним, відчутним результатом, яскравою подією;

- проект змінює якість життя учасників, змінює на краще екологічну ситуацію.

Залежно від теми модуля, що вивчається, викладач визначає низку практичних завдань, необхідних для опанування; при цьому він надає студентам можливість вибору завдання і способу його виконання. Одним із пропонованих завдань є участь в екологічному проекті. Наведемо приклад реалізованих проектів в рамках однієї з тем курсу "Методика екологічного виховання дошкільників".

Тема: Організація зеленої зони в приміщенні і на земельній ділянці дошкільного закладу.

Орієнтовні проекти:

- колективні: "Магія кімнатних рослин" ("Кімнатні мандрівники"), "На екологічній стежині", "Екологічний паспорт ДНЗ";

- індивідуальні: "Квіти в моєму житті", "Тварини в історії моєї сім'ї";

- авторський творчий проект: "Ознайомлення дітей з лікувальними властивостями тваринного світу", "Подорож з екзотичними рослинами", "Ознайомлення дітей з цілющими якостями рослин".

Кожний навчальний рік репрезентує свої проекти, бо вони аналізуються і змінюються відповідно до нових реалій життя, до творчих ініціатив з боку викладача і студентів. Експрес-опитування, яке проводилось після реалізованих проектів, засвідчило, що крім наявного підвищення пізнавальних інтересів до проблем екологічного виховання дітей, студенти відчували емоційне задоволення та радість творчості. Навчальні проекти дозволили краще підготувати студентів до проектування в екологічній роботі з дітьми. Виникли і були реалізовані в роботі з дошкільниками такі проекти:

- "Кульбабка – сонячна квітка";

"Консервний завод";

- "Всесвітній день ВОДИ";

- "День ЗЕМЛІ " та ін.

Як майбутні організатори екологічного виховання в ДНЗ та відділах освіти студенти беруть участь в реалізації деяких методичних проектів. Проектом, який об'єднує зусилля педагогів і батьків щодо покращення умов життєдіяльності, екологізації довкілля, став проект "Дитина в екосоціумі", що був реалізований в базовому дошкільному закладі.

Звісно, педагогічне проектування застосовується в рамках різних педагогічних дисциплін, кожна з яких має свою специфіку. Поступове ускладнення завдань, які виконуються під час проектування, підтримує цікавість, дозволяє враховувати здібності різних студентів. Спостереження засвідчило, що до рівня творчого проектування змогли піднятися не всі студенти. Частина з них брала участь в проектах на виконавському рівні.

Так, в рамках курсу "Українське народознавство в дошкільному закладі" студенти готували довідковий і методичний матеріал для вихователя за народознавчою тематикою. Треба було не просто знайти та систематизувати матеріал, але й на рівні планування розробити методичний проект та проект застосування даного матеріалу з дітьми різних вікових груп у дошкільному закладі. Наприклад, творчий проект "Українська народна іграшка". Третина студентів не

змогли повноцінно взяти участь в конкурсі проектів, хоча необхідність опанування проектною технологією ними усвідомлювалась.

Висновки. Сучасні проблеми освіти не можна розв'язати без задіяння інноваційних ідей, що, в свою чергу, не можливе без педагогічного проектування. Проектні технології, які використовуються в освітніх системах дозволяють знайти шлях для розвитку інноваційної культури майбутніх фахівців.

Резюме

В статье поднимается актуальная проблема воспитания инновационной культуры будущих педагогов дошкольного образования. Анализируются возможности педагогического проектирования в процессе изучения методических курсов, в частности, методики экологического воспитания дошкольников.

Резюме

У статті розглядається актуальна проблема виховання інноваційної культури майбутніх педагогів дошкільної освіти, аналізуються можливості педагогічного проектування у процесі вивчення методичних курсів, зокрема методики екологічного виховання дошкільників.

Summary

The article dwells vponthe problem of teaching of innovatory culture of intending teachers in the system of preschool education.

The author analyses opportune ties of pedagogical projection in process of teaching, in particular, method of ecological education of preschool children.

Key words: pedagogical culture, innovatory culture, project culture, pedagogical projection, method of projects.

Література

1. Аматьєва О, Гавриш Н. Формування інноваційної культури педагога //Дошкільне виховання. – 2002. – №10.
2. Бондаревская Е., Кульневич С. Педагогика. – Москва-Ростов, 1999.
3. Борисова Н. Образовательные технологии как объект педагогического выбора. – М., 2000.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні // Наук. ред. О. Л. Кононко. – К., 2003.
5. Машкіна Л. Готуємо до інноваційної діяльності // Дошкільне виховання. – 1999. – №5.
6. Підласий І., Підласий А. Педагогічні новації // Рідна школа. – 1998. – №12.
7. Пироженко Т. Педагогічні інновації: критерії оцінки //Дошкільне виховання. – 2002. – №8.
8. Подобедова Т. Педагогическое проектирование: Программа спецкурса для студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей курсов повышения квалификации. – Ялта, 2004.
9. Реалізація інноваційної практики в дошкільному навчальному закладі: психологічний аспект /За заг. ред. С. Д. Максименка, С. Є. Кулачківської. – Запоріжжя, 2004.

Подано до редакції 25.06.2004

УДК 37. 012

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ ЯК ЗАСОБУ ПРОГНОЗУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ХІМІЇ

Крамаренко Ірина Сергіївна
вчитель хімії ЗОШ І-ІІІ ступеня № 20 м. Мелітополь

Постановка проблеми. У традиційній системі психолого-педагогічного виховання учнів головне місце відводиться змісту та методам навчання. Хоча як показує практика, головне – це визначення інструментарію навчання, вміння вчителя поєднати свої можливості викладання навчального матеріалу з можливостями учнів сприймати наведену інформацію. Іншими словами, вчителю не

вистачає операційної ланки, яка поєднувала б теорію і практику; яка зображатиме собою модель педагогічної системи, що реалізується завдяки конкретним операційним засобам. Таким операційним засобом і є моніторинг навчання.

Метою даної статті є розгляд авторського підходу до визначення поняття „моніторинг" на уроках з хімії.

Аналіз опрацьованих літературних джерел показав, що моніторингу приділяється вибіркова увага. Детальному огляду підлягають: процес систематичного спостереження, прогнозування та моделювання динаміки розвитку об'єкту; система збору, збереження і оброблення інформації; систематична оцінка результатів навчання як складової частини процесу навчання; механізм саморегуляції об'єкту (суб'єкту) процесу навчання.

Визначень достатня кількість, але навіть їх детальне опрацювання не зменшує коло питань про моніторинг. До того ж виникає запитання: яке з цих визначень є найбільш точним, і чи можна його взяти за основу при організації моніторингу навчальних досягнень учнів з хімії? І, нарешті, чи можна поєднати всі відомі визначення в єдине ціле?

Виявилось, що найбільш вживаними компонентами навчального процесу є: система; спостереження; прогнозування результатів навчання; стан об'єкту чи процесу навчання. На їх основі була виведена дефініція "моніторингу навчання":

Моніторинг навчання – це система відстеження /збору, збереження, обробка показників/ стану педагогічного процесу, що забезпечує прогнозування і досягнення рівнів навчальних досягнень учня /учнів/ [1].

Наведені вище структурні елементи відображають окремі боки моніторингу (схема 1):

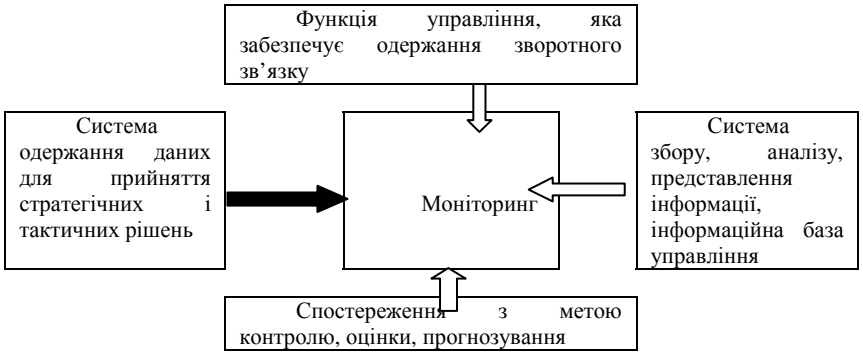


Схема 1. Дефініція "моніторинг"

Однією з підсистем моніторингу навчання є моделювання, яке є не лише методом, а й самостійною стадією. Моделювання процесу прогнозування рівнів навчальних досягнень учнів застосовується для розв'язання задач:

- оптимізації структури навчального матеріалу;
- покращення планування навчального процесу;
- управління пізнавальною діяльністю;
- діагностики, прогнозування рівнів навчальних досягнень.

У методиці викладання хімії моделюванню підлягає процес навчання і процес прогнозування рівнів навчальних досягнень учнів, як складова процесу навчання. В утилітарному розумінні будується наукова модель як “апарат” для викладання хімії. Найбільш ефективною і перспективною, з врахуванням перелічених вище, можна вважати кібернетичну модель навчання з позиції управління процесом навчання хімії.

Кібернетичний підхід припускає детермінацію внутрішньосистемних інформаційних зв’язків між елементами і підсистемами досліджуної системи, а також між системою і середовищем, виявлення принципів управління, організації і адаптації. Однією з основних ознак кібернетичної системи вважається наявність однієї замкненої ланки впливу – зворотного зв’язку. Вона необхідна для погодження функціонування системи з метою, яка задається назовні (тобто для управління системою). Завдання управління розв’язується лише тоді, коли може бути одержана характеристика, яка дозволяє об’єктивно порівняти результати функціонування системи з її метою. Ця характеристика – критерій ефективності системи – визначається її цільовою функцією з обмеженням, які спостерігаються у внутрішньому параметрі.

Управління процесом навчання хімії можливе лише при виконанні певної системи вимог:

1. Визначення мети управління (це набуття учнями певної суми знань і вмінь, розвиток їх шляхом активізації їх пізнавального інтересу).
2. Встановлення вихідного стану керованого процесу (при організації процесу навчання хімії вчитель враховує психологічну готовність учнів та їх індивідуальні особливості).
3. Визначення програми впливу на процес (управління процесом навчання хімії відбувається через систему методів і засобів активізації розумової діяльності учнів).
4. Забезпечення одержання інформації за певною системою параметрів про стан керованого процесу, тобто забезпечення системи зворотним зв’язком.
5. Наявність коррекційних впливів на керований процес і їх реалізація. Систематичний аналіз результатів навчання засобами моніторингу дозволяє вчителю своєчасно вносити корективи до навчальної діяльністі.

Можливості моніторингу (як системи відстеження за успішністю учнів) заосновані на засобах досліду, спираються на методи спостереження, контролю, анкетування тощо. При моніторингу навчання, окрім розробленої системи контролю, ще необхідно визначитися з інструментарієм відстеження.

У якості інструментарію відстеження навчальних досягнень учнів моніторинг навчання передбачає застосування системи завдань поточного і періодичного контролю, які поділяються на три блоки.

Перший блок завдань поєднує питання 1 та 2 рівнів навчальних досягнень. У питаннях першого рівня в завданні дають за мету ситуацію і дії щодо її розв’язку, а учень повинен дійти висновку про відповідність (правильність) цих трьох компонентів в структурі задачі. Як, правило це питання на визначення, класифікацію, відокремлення раніше вивченого матеріалу. У питаннях другого рівня учні не користуються підказками при розв’язку завдання, використовуючи набуті при цьому знання. Завдання І блоку представленні у вигляді квізу.

Квіз – це попередній контроль, перевірні запитання. Запитання-судження можуть бути текстовими, графічними.

Квізи моніторингу орієнтовані на зворотній зв’язок у поточному контролі,

який забезпечує учня інформацією про те, наскільки успішно він оволодів навчальним матеріалом з конкретної теми. Квізи містять 6 суджень, на які можуть бути дані відповіді “так” чи “ні”, кожна відповідь оцінюється одним балом. За допомогою квізів учитель діагностує: сформованість комплексу головних розумових операцій (порівняння, аналіз, абстрагування, узагальнення); природні можливості пам’яті; вміння контролювати свої дії відповідно до поставлених завданнь; повторення і систематизація знань; встановлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу; вміння відповідально і зосереджено працювати, застосовувати прийоми самоперевірки і самоконтролю, відстежувати рівень сформованості, вмінь розв’язувати поставлену навчальну задачу [2].

Другий блок завдань поєднує завдання 3 рівня. У завданнях є мета і нез’ясована ситуація. Учень повинен уточнити ситуацію і на основі її доповнення застосувати раніше засвоєні дії для виконання нетипової задачі. Учень виконує продуктивні дії евристичного типу: здобуває нову інформацію в ході самостійного пошуку і перетворення раніше відомих йому засобів і прийомів діяльності.

Третій блок завдань поєднує завдання 4 рівня. Досягнення 4 рівня пов’язані з виконанням творчих завдань. Завдання такого типу будуються як критеріально – орієнтовані, і при їх виконанні оцінюються в першу чергу творчі здібності учнів. Запропоновану систему розглянемо на основі теми №4: "Хімічні реакції", для вивчення якої відводиться 9 годин. Наприклад:

1. Реакції за числом вихідних речовин поділяють на 4 типи: сполучення, розкладу, заміщення, обміну. 2. Реакції розкладу - це такі реакції, в результаті яких із кількох простих речовин добувають одну більш складну. 3. Реакції обміну - це такі реакції, в результаті яких із однієї складної речовини добувають кілька простих. 4. Хімічні реакції, які відбуваються з виділенням теплоти, називаються екзотермічними. 5. Теплота, що виділяється під час хімічної реакції, називається тепловим ефектом реакції. 6. Внутрішня енергія - це енергія хаотичного руху і взаємодії всіх частинок, що входять до складу речовини.

II. Знайдіть відповідність:

1. заміщення а) $N2 + O2 \leftrightarrow 2NO$

2. обміну б) $BaCl2 + Na2SO4 \rightarrow$

3. оборотна в) $4Zn + 5H2SO4 \rightarrow$. . .

III. Якщо прокалити в полум’ї горілки мідну пластинку, то вона почорніє. Напишіть хімічне рівняння. Вкажіть тип хімічної реакції.

Важливою функцією спектру завдань поточного і періодичного контролю (завдяки майже миттєвому зворотному зв'язку) є своєчасне виявлення труднощів з якими стикається учень в навчальній діяльності, прогалин в його знаннях і уміннях. На основі отриманих даних учитель до уроку перевірки і корекції знань і умінь, розробляє корекційні картки для кожного класу окремо, залежної від стану його /класу/ рівня підготовки з даної теми. Для учнів з низьким і середнім рівнем вчитель пропонує колективний розбір незрозумілого матеріалу. Наприклад:

1. Вкажіть відмінності термохімічних рівнянь реакцій від хімічних.

2. Від яких факторів залежить швидкість хімічних реакцій? Поясніть на прикладах вплив кожного з факторів.

3. Які реакції називають: необоротними; прямими; оборотними.

4. Нітратна кислота, що містилась у 50 г розчину з масовою часткою розчиненої речовини 6,3%, повністю прореагувала з оксидом цинку. Обчисліть масу солі, що утворилася в результаті хімічної реакції.

Для учнів, у кого рівень навчальних досягнень, відповідає достатньому або

високому рівню навчальних досягнень пропонуються завдання, які носять творчий характер. Наводимо приклад корекційних карток для учнів з різними рівнями навчальних досягнень. Наприклад:

1. У скільки разів зросте швидкість хімічної реакції при підвищенні температури на 300º? Температурний коефіцієнт реакції дорівнює 3.

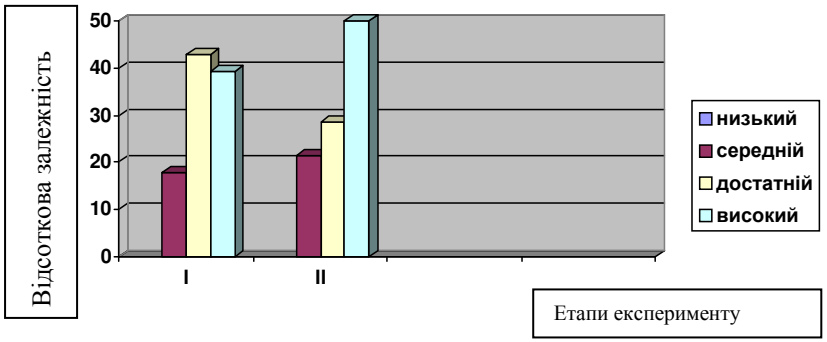
2. Суміш магнію і срібла масою 2 г обробили розбавленою сульфатною кислотою. Об'єм водню, що виділився при цьому, дорівнював 1,12 л (н. у.). Знайдіть масу срібла у суміші.

3. Обчисліть масу суміші заліза з ферума (II) оксиду, якщо в результаті розчинення суміші у хлоридній кислоті одержали 1,12 л водню (н. у.) і 15,2 г солі.

Таким чином, у корекційному процесі бере участь весь клас, тобто вчитель, застосовуючи корекційну картку, ставить перед собою завдання "заповнити" прогалини у невстигаючих учнів і розвити творчі здібності тих, хто успішно оволодів навчальним матеріалом.

Психологічно більшість учнів потребує постійного контролю та оцінювання роботи на кожному уроці. При цьому важливим є визначальне дозування навчального матеріалу, контроль його засвоєння. В іншому разі певна група учнів буде працювати систематично; інші – напередодні контролю, атестації, заліку, екзамену; треті – нічого не будуть робити, оскільки за короткий час не зможуть засвоїти необхідний обсяг навчального матеріалу.

Традиційним в школі стає відстеження рівнів навчальних досягнень учнів (стану успішності) за допомогою гістограм якості знань (відсоткова залежність). Цей показник відображає стан навченості учнів з хімії за даними чверті (семестру) та навчального року. Для наочності наводимо приклад такого оброблення результатів навчальної діяльності у 8 класі (хіміко-біологічного профілю) за 2001-2002 навчальний рік (малюнок 1)



Мал. 1. Якість знань учнів 8 класу в 2001-2002 навчальному році

Динаміку змін рівнів навчальних досягнень зобразимо у вигляді табл. 2.

Таблиця 2

Динаміка змін рівнів навчальних досягнень учнів

№ п/п	Рівні навчальних досягнень учнів	Етапи експерименту		Різниця (%)
		Початок (%)	Кінець(%)	
1.	Низький	-*-	-*-	-*-

2.	Середній	17,87	21,43	3,56
3.	Достатній	42,85	28,57	14,28
4.	Високий (творчий)	39,28	50,0	10,72

Організований моніторинг навчання відіграв провідну роль в коригуванні діяльності учнів і вчителя. Результатом такої роботи на кінець навчального року стало збільшення середнього та високого рівнів навчальних досягнень учнів відповідно на 3,56% та 10,72%. Це відбулося за рахунок зниження достатнього рівня навчальних досягнень. Безперервне відстеження вчителем якості знань в учнів спонукає його до об'єктивного оцінювання діяльності учнів в порівнянні з середнім балом, а це, в свою чергу, дозволяє прогнозувати результати навчальної діяльності, а також проводиться самоконтроль за своєю педагогічною діяльністю.

Висновки. Поступове впровадження та розвиток моніторингу навчання як необхідного елементу побудови навчального процесу дозволяє забезпечити реальну єдність двох основних аспектів педагогіки: діагностики і корекції. Вже зараз можна впевнено говорити, що моніторинг – це органічний сплав, який народжує нові якості. Його розвиток дозволяє побудувати принципово нову для педагогіки практику реального поєднання педагогічної діагностики та корекції, як необхідного внутрішнього аспекту педагогічної новизни.

Summary

The most general grade of monitoring is possible to define as "constant overseeing – that process with the purpose of detection of its conformity to desirable outcome or primitive proposals – supervision, estimation and forecast of the environment in connection with activity of the person". The concept of monitoring of its original version represents continuous overseeing by a condition of process and control by it well-timed leaving out of a face on possible approach of critical or unapproachable situations.

Резюме

Моніторинг навчання в звичайному розумінні можна визначити так: це система відстеження (збору, збереження, оброблення показників) стану педагогічного процесу, що забезпечує прогнозування і досягнення рівнів навчальних досягнень учня (учнів). Моніторинг навчання оригінальна версія спостереження за процесом навчання і контролю за індивідуальними досягненнями кожного учня в певній ситуації.

Резюме

Мониторинг обучения в обычном понимании можно определить как: систему отслеживания (сбора, хранения, обработки показателей) состояния педагогического процесса, что обеспечивает прогнозирование и достижение уровней учебных достижений ученика (учеников). Мониторинг обучения оригинальная версия наблюдения за процессом обучения и контроля за индивидуальными достижениями каждого ученика в определенной ситуации.

Література

1.Крамаренко И. С. Прогнозирование уровня учебных достижений учащихся средствами мониторинга //Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – №4. – С. 30-36.

2.Крамаренко І. С. Моніторинг навчання в прогнозуванні якості знань і вмінь учнів // Науково-методичні підходи до викладання природничих дисциплін в освітніх закладах XXI століття: Збірник наукових праць. – Полтава, 2001. – С. 33-35.

3."Освіта України", №6, від 7 лютого 2001 р.

Подано до редакції 14.03.2004

УДК 78(07)

ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ НА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ (спеціальність “Музика та художня культура”)

Кривозуб Володимир Федорович
кандидат педагогічних наук, доцент
Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка
Бондарук Галина Дмитрівна
вчитель ЗОШ № 26 м. Кіровограда

Постановка проблеми. Особливість педагогічної професії постійно висуває завдання підвищення рівня як в цілому професійної підготовки вчителя, так і, зокрема, рівня педагогічної практики, під час якої студенти повинні освоїти секрети педагогічної майстерності та виробити вміння самостійно, творчо сприймати та використовувати досвід педагогічної роботи. Саме це ставить перед педагогом вимогу бути творцем. Формування у студентів навичок творчого підходу до використання педагогічного досвіду вчителя є одним з важливих завдань педагогічної практики. Суть його полягає в тому, щоб обрати той чи інший педагогічний прийом або метод, який був би найбільш ефективним в навчально-виховній роботі.

Питання, пов’язані з підготовкою майбутніх вчителів музики, організацією та змістом педагогічної практики на музично-педагогічних факультетах розкриваються в наукових працях А. Г. Болгарського, І. М. Гадалової, В. І. Дряпіки, Л. М. Масол, Е. П. Печерської, Т. П. Плесніної, О. Я. Ростовського, О. П. Рудницької, Л. О. Хлебнікової. Ці вчені аналізують форми проходження практики, пропонують методичні рекомендації щодо проведення уроків музики та позакласних заходів, новітні технології, принципи та методи музично-естетичного виховання учнів масових загальноосвітніх шкіл [1-4].

Проведено фундаментальне дослідження організації педагогічної практики в загальноосвітніх школах міста Києва О.П. Рудницькою. Автор аналізує зміст та доцільність окремих видів діяльності студентів, організацію позакласної роботи з музично-естетичного виховання школярів, методичну готовність студентів до проведення уроків музики та позакласної роботи з фаху. На конкретних прикладах О. П. Рудницька розкриває зміст заходів, підготовлених та проведених студентами, їх роль в формуванні естетичних смаків та потреб школярів. Поряд з цим питання самостійної роботи студентів під час проходження педагогічної практики висвітлюються не повною мірою [4].

Відомий методист, викладач методики музичного виховання Вінницького педагогічного інституту, автор програми “Методика музичного виховання” Т. П. Плесніна у своїй науково-педагогічній діяльності приділяла значну увагу питанням організації педагогічної практики на музично-педагогічних факультетах педагогічних інститутів. У наукових публікаціях Т. П. Плесніної аналізується цілий ряд питань, пов’язаних з підготовкою студентів до педагогічної практики у загальноосвітніх школах, специфікою педагогічної практики на музично-педагогічних відділеннях педагогічних училищ, але питанням аналізу уроку музики приділяється недостатньо уваги.

Досвідом роботи зі студентами під час проходження педагогічної практики в молодших класах ділиться Е. П. Печерська у навчальному посібнику “Уроки музики

в початкових класах” [2]. Автор розкриває зміст різних видів діяльності на уроках музики, зосереджує увагу студентів на дитячій музичній творчості, пропонує різні види творчих завдань у співацькій діяльності, грі на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічних рухах. Аналізуючи багаторічний досвід роботи зі студентами музично-педагогічного факультету Південноукраїнського педагогічного університету у загальноосвітніх школах, Е. П. Печерська значну увагу приділяє структурі уроку музики, взаємозв’язку його компонентів, досягненню єдності видів діяльності за допомогою теми, пропонує методичні рекомендації до складання сценарію уроку. Розглядаючи шляхи гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу, український фольклор як засіб морально-естетичного виховання дітей, автор пропонує поурочні методичні розробки уроків музики в початкових класах, але недостатньо приділяє уваги самостійній роботі студентів під час проходження педагогічної практики, вмінню спостерігати та аналізувати уроки музики.

У зв’язку з недостатністю розроблення в науково-методичній літературі питань самостійної роботи студентів під час проходження педагогічної практики, спостереження та аналізу уроків музики в початкових класах, виникає необхідність спеціального вивчення нерозв’язаних раніше проблем, котрим **присвячується дана стаття**.

Відповідно до проблеми дослідження нами виділена така мета:

- здійснити науковий аналіз процесу організації педагогічної практики студентів в початкових класах загальноосвітньої школи;

- виявити сутність факторів генезису та закономірностей самостійної роботи студентів під час проходження педагогічної практики у школі;

- розробити авторсько-варіативну модель підвищення ефективності проходження педагогічної практики студентами музично-педагогічних спеціальностей педвузів в сучасних умовах розвитку національної педагогічної освіти України.

Зі зазначеною метою нами поставлені такі завдання:

- визначити провідні тенденції розвитку проблеми педагогічної практики студентами музично-педагогічних факультетів;

- розкрити резерви наукового потенціалу дослідженої проблеми у здійсненні концепції національної освіти в Україні;

- обґрунтувати загальну методичну позицію змісту педагогічної практики в молодших класах загальноосвітньої школи;

- проаналізувати нагромаджений досвід, розробити та теоретично обґрунтувати авторсько-варіативну модель проходження педагогічної практики в молодших класах.

Перші уроки практики показали, що студенти, які мають глибокі теоретичні знання з фахових дисциплін досконало володіють психолого-педагогічною теорією, вміють вести спостереження за учнями класу, ефективно розв’язують поставленні завдання, швидко переходять до самостійності, творчо використовують педагогічний досвід та досягають певних результатів у своїй роботі.

Основна увага студентів зосереджується на підготовці та проведенні уроків музики та художньої культури. Згідно з календарними планами та програмовими вимогами студенти самостійно підбирають фахову й методичну літературу, розспіви, шкільний пісенний репертуар, твори для прослуховування, згадують та повторюють інструментальні й вокальні твори, передбачені програмою для ознайомлення та прослуховування на уроках. Основним видом діяльності в школі є самостійна робота студентів, творчий підхід до педагогічної діяльності з учнями

своїх класів.

Педагогічна практика в молодших класах є першим самостійним випробуванням для студентів IV курсів педагогічних університетів. Протягом першого тижня педагогічної практики студенти готують та складають колоквіум, до якого входять запитання пов'язані зі знаннями особливостей психофізіологічного розвитку дітей 7–10-річного віку, зі змістом уроків музики та художньої культури у третій чверті навчального року, відвідують уроки музики та художньої культури, складають індивідуальні плани з виховної роботи.

Спостереження за діяльністю студентів у школі доводять, що інколи виникають труднощі в підготовці індивідуального плану з виховної роботи. Цей план вважається перспективним та розрахований на шість тижнів педагогічної практики. Окрім запланованих уроків музики та художньої культури, студенти включають в індивідуальний план виховні заходи класного керівника того класу, за яким вони закріплені, пропонують власні виховні заходи: проведення музичних лекторіїв, відвідування художніх виставок та музеїв, бібліотек, будинків дитячої та юнацької творчості, шкільних конкурсів та олімпіад.

В індивідуальному плані повинна бути запланована робота з музично-естетичного та художнього виховання молодших школярів, до якої входить робота з вокальними та інструментальними ансамблями, хоровими та оркестровими колективами, гуртками сольного співу, підготовка та проведення художніх виставок дитячої творчості. Індивідуальний план з виховної роботи обов'язково повинен складатися як перспективний план та охоплювати всі види навчально-виховної роботи вчителя музики та художньої культури. План затверджується груповим методистом з фаху та методистом з педагогіки на початку педагогічної практики, а також є формою звітності студентів.

Одним із видів самостійної творчої роботи студентів під час проходження педагогічної практики є ведення щоденника психолого-педагогічних спостережень. Це надзвичайно важливий документ, в якому відбивається відношення студента до роботи у школі, його бачення перспектив перебудови навчально-виховного процесу. У щоденнику психолого-педагогічних спостережень студенти занотовують свої перші враження під час спілкування з керівництвом школи, учнями класу, де вони будуть працювати помічниками класних керівників.

Перший тиждень педагогічної практики проходить у формі знайомства студентів з методикою викладання вчителя музики та художньої культури. Вони відвідують уроки, спостерігають за спілкуванням учителя з дітьми, методами та прийомами стимулювання пізнавальної діяльності, методикою вокально-хорової роботи, формуванням вокально-хорових умінь та навичок. Свої спостереження студенти аналізують, намагаються підібрати той чи інший прийом в роботі з "гудошниками", знаходять ефективні методи в розучуванні шкільної пісні. Таким чином, щоденник психолого-педагогічних спостережень є показником роботи студентів, їхнього ставлення до педагогічної професії, формує вмінням аналізувати та робити висновки.

Перевіряючи щоденники психолого-педагогічних спостережень, інколи зустрічаєш формальне ставлення студентів до педагогічної практики. У щоденниках фіксується тільки те, що студент відвідав урок, спостерігав за спілкуванням учнів, взяв участь у проведенні класної години. Таким чином, відсутній аналіз або своє ставлення щодо розв'язання проблеми, розв'язання ситуації, оцінки прийняття того чи іншого рішення.

Уроки музики, проведені вчителем та студентами-практикантами,

аналізуються за певною схемою, яку покладено в основу плану спостережень та аналізу уроку. Надаємо орієнтований план такого спостереження:

І. Загальні відомості про урок:

1. Дата
2. Школа, клас
3. П. І. по-батькові вчителя музики
4. Кількість учнів, присутніх на уроці
5. Місце уроку музики в шкільному розкладі
6. Тема, місце даного уроку в загальній системі уроків музики (з'ясовується з учителем до початку уроку)
7. Мета уроку
8. Готовність до уроку: санітарно-гігієнічний стан кабінету музики; наявність дидактичного матеріалу; наочність, технічні засоби навчання; психологічна готовність учнів до уроку.

ІІ. Аналіз уроку музики в співвідношенні з основними видами діяльності:

1. Тип, структура, раціональність розподілу часу на уроці
2. Принципи навчання, їх відповідність змісту уроку та віковим особливостям учнів (по видам діяльності)
3. Методи музичного навчання ті виховання, їх відповідність змісту уроку та віковим особливостям учнів (по видам діяльності)
4. Аналіз уроку за видами діяльності, їх взаємозв'язок (відповідно до вікових особливостей учнів): організаційний момент; музичне привітання; перевірка готовності до уроку; постановка перед учнями загальної та найближчої мети; встановлення взаємозв'язку з попереднім уроком:

а) вокально-хорова робота: місце вокально-хорової роботи в структурі уроку; розспіви, їх призначення; конкретні методичні прийоми роботи з учнями щодо розвитку вокально-хорових навичок; увага вчителя до неточно інтонуючих дітей; прийоми активізації роботи з учнями;

б) вивчення основ музичної грамоти: її роль і місце на уроці; зв'язок з іншими видами діяльності; прийоми активізації роботи з учнями;

в) слухання (сприймання) музики: місце цього виду діяльності на даному уроці; попередня робота вчителя з учнями, організація процесу слухання музики; здатність учнів висловлювати думки, почуття від прослуханого твору; доцільність сприйняття даного музичного матеріалу; прийоми активізації роботи учнів за сприймання музики;

г) інші види діяльності на уроці;

д) підбиття підсумків уроку;

є) домашнє завдання.

ІІІ. Загальний аналіз уроку музики.

1. Тема уроку
2. Зміст та методика постановки запитань (характер запитань: проблемні, відтворювальні)
3. Взаємозв'язок колективної, групової та індивідуальної діяльності на уроці
4. Як здійснюється взаємозв'язок вчителя з учнями, учнів один з одним?
5. Чи всі учні охоплені музичною діяльністю?
6. Рівень сформованості в учнів основних музичних вмінь, навичок, володіння музичною термінологією
7. Розвиток вчителем творчих здібностей школярів
8. Роль та місце самостійної роботи учнів на уроці, використання

навчальних посібників, шкільних пісенників та іншого матеріалу

9. Реалізація принципів єдності технічного та художнього, емоційного та свідомого (на конкретних прикладах)

10. Ставлення учнів до предмету “ Музика”, рівень їх інтересів до того чи іншого виду діяльності

11. Самооцінка учнями своєї роботи

IV. Загальні висновки та пропозиції

1. Реалізація мети та завдань музичного виховання, розвиваючої й виховної функції навчання

2. Висновки та зауваження

Розроблений план спостереження дозволяє студентам-практикантам занотувати не тільки загальні відомості про урок, але й спостерігати, які загальнодидактичні та спеціальні принципи навчання та виховання застосовує вчитель в тому чи іншому виді діяльності, як співвідносяться види роботи на уроці з урахуванням вікових особливостей дітей. Важливо зосередити увагу на використанні таких спеціальних принципів навчання, як єдність емоційного та свідомого, єдність технічного та художнього. Особливо це стосується вокально-хорової роботи: розспівування дітей та роботи над шкільним пісенним репертуаром.

Практика доводить, що вокально-хорова робота є основним видом діяльності, тому студенти повинні ретельно готуватися до цього етапу уроку. Незважаючи на те, що під час навчання всі студенти беруть участь в роботі хорових колективів, вивчають хорознавство, опановують методику вокально-хорової роботи з дітьми, проходять практику роботи над шкільним репертуаром, деякі з них не досягають бажаних результатів в роботі над шкільною піснею. Причиною є об’єктивні та суб’єктивні обставини, серед яких: недостатність досвіду практичної роботи студентів з класом, як з хоровим колективом; невпевнене ставлення до цього виду роботи; відсутність у деяких студентів чіткого уявлення того, що вони повинні досягти та які використати методи та прийоми у досягненні мети; відсутність творчої ініціативи та пошуку в процесі роботи; недостатні знання психофізіологічних особливостей дітей певного шкільного віку; недостатні знання рівня сформованості вокально-хорових вмінь та навичок учнів того класу, з яким студент має працювати.

Аналізуючи урок музики, необхідно зосередити увагу на методах та прийомах, які використовує вчитель або студент-практикант. Якщо вчитель працює над піснею, необхідно зафіксувати методи розучування: за нотами чи на слух розучується пісня, чи використовується відносний метод (спів за допомогою ручних знаків), як використовуються методи контрасту та співставлення, пояснення, повторення, розповіді, показ та інші. У кожному класі є учні, які неточно інтонують. Ці діти знаходяться в полі зору вчителя. Студентам необхідно звернути увагу на методи, які використовує вчитель в залученні цих дітей до хорового співу. Можливо, з ними необхідно попрацювати індивідуально, після уроків. Учнів з кращими голосовими можливостями студенти відбирають до вокальних ансамблів. Працюють з ними в позаурочний час, готують пісні, які включають до змісту сценарію позакласного заходу.

Існують певні методики роботи з дітьми, які співають фальшиво, так званими “гудошниками”. Педагогічна практика надає можливість підібрати необхідну методику, разом з вчителем або методистом перевірити її ефективність під час роботи з такими дітьми, розробити методичні рекомендації щодо подальшої роботи з цією категорією школярів. Практика доводить, що студенти, які працювали з цими

дітьми, продовжують дослідження та діляться досвідом під час засідання наукових гуртків, готують до захисту курсові та дипломні роботи.

Цілісність уроку студенти досягають поєднуючи вокально-хорову роботу з вивченням основ музичної грамоти. Рівень музичної підготовки окремих класів дозволяє сольфеджувати мелодію, вивчити частину пісні за допомогою нотного запису. Педагогічна практика в цих класах дозволяє студенту вивчити досвід вчителя, поглибити знання методики музичного виховання, підготуватися до самостійної роботи в школі.

Підготовка студентів до сприймання музичного матеріалу вимагає творчого ставлення до цього виду діяльності. Про вплив музики на емоційну сферу дітей та формування у них свідомого ставлення до цього виду мистецтва свідчать дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених. Існують різні методики ознайомлення дітей з творами музичного мистецтва. Найбільше враження у школярів залишається від тих музичних творів, які вони слухали у "живому" виконанні. Тому кожен студент, ще на початку практики, згідно з календарним планом, відбирав і готував інструментальні та деякі вокальні твори. Для більш повного розкриття теми пропонували дітям послухати інші твори композиторів, над якими студенти працювали у класі основного інструмента або постановки голосу. На уроки запрошувались студенти, які виконували твори на скрипці, віолончелі, фортепіано, баяні, акордеоні, духових інструментах. Діти знайомились з тембрами різних музичних інструментів та голосів, висловлювали свої враження, відстоювали різні точки зору. Для більш поглибленого сприймання музичного твору студенти пропонували учням переглянути твори художників, знайти спільні характеристики, висловити своє ставлення до музики та живопису. Для більш повного розкриття змісту музичного твору студенти пропонували учням послухати вірші, уривки літературних та історичних пам'яток.

Висновки. Практика доводить, що студенти виявляють певний нахил до педагогічної праці, але кожному необхідно пам'ятати, що в навчально-виховному процесі школи значну роль відіграє особистість вчителя музики, його ерудиція, глибоке знання свого предмету, розуміння вимог часу, діловитість, принциповість, вимогливість тощо. Постійно виробляти такі риси повинен кожний, хто обрав професію вчителя.

Summary

The article introduces the main point of the teaching practice at the musical faculties analyses some problems of the organization of students independent work, and touches upon what is in store for school children in musical and aesthetic upbringing.

Резюме

В статье раскрывается содержание педагогической практики на музыкально-педагогических факультетах, анализируются проблемы организации самостоятельной работы студентов, перспективы музыкально-эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ.

Резюме

У статті розкривається зміст педагогічної практики на музично-педагогічних факультетах, аналізуються проблеми організації самостійної роботи студентів, перспективи музично-естетичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл.

Література

1. Дряпіка В. І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури. – К. – Кіровоград: Державне Центрально – Українське видавництво. 1997. – 215 с.

2. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.

3. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: Навч.–метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
4. Рудницька О. П. Сприймання музики і педагогічна культура вчителя. – К., 1992. – 93 с.
Подано до редакції 14.05.2004

УДК 378. 02

ПРЕДМЕТНО-ІНТЕГРАЦІЙНА МОДЕЛЬ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГУМАНІТАРНОГО ЛІЦЕЮ

Карпенкова Наталія Іванівна
директор Гуманітарного ліцею при КДГІ (м. Ялта)

Постановка проблеми. Після здобуття нашою державою незалежності сучасна українська школа, в першу чергу, одним з приоритетних обрала напрямок розвитку, спрямований на особистісно орієнтоване навчання дитини. Таким чином, для досягнення успіху у своїй діяльності кожна українська школа, ліцей чи колегіум повинні мати своє неповторне „обличчя", свої специфічні підходи, педагогічні прийоми, методичні знахідки, педагогічні розробки, інноваційні та концептуальні ідеї.

Однією зі специфічних особливостей Гуманітарного ліцею при КДГІ є те, що викладання більшості предметів (літератури, французької мови, художньої культури, біології, інформатики, образотворчого мистецтва тощо) здійснюється за інтеграційною моделлю. З першого року існування ліцею (1999) в 10-11 класах разом з іншими дисциплінами обов'язково викладаються художньо-естетичні. Крім того, педагоги ліцею намагаються упроваджувати принципи співробітництва та синергетики.

На думку Л. Масол, „дещо кращий стан (мається на увазі стан викладання предметів художньо-естетичного циклу) у закладах нового типу, насамперед, у гуманітарних гімназіях, ліцеях, навчально-виховних комплексах, які <...> створюють необхідну духовно-творчу атмосферу" [4, с. 28]. Тому вимогою часу є упровадження та розширення у старших класах гуманітарного профілю викладання художньо-естетичних дисциплін для забезпечення повноцінної освіти.

Актуальність дослідження. „Художньо-освітні програми (наприклад, міжнародна програма „Стратегії візуального мислення", „VTS") сприяють розвитку (засобами мистецтва) не тільки логіки й інтелекту учнів, а й креативних здібностей, образного мислення, творчої уяви, інтуїції" [2, с. 38]. На думку тієї ж авторки, "вітчизняній школі потрібні власні інноваційні розробки, які б відповідали особливостям її історичного розвитку <…> Однією з можливих може стати парадигма інтеграційної освіти..." [4, с. 27].

Таким чином, відповідно до Концепції загальної мистецької освіти, схваленою Вченою радою інституту проблем виховання АПН України (протокол № 6 від 26.06.2003 р.) і згідно з новими Державними стандартами базової та повної середньої освіти, прийнятими в Україні, художня-естетична освіта в Гуманітарному ліцеї є універсальним засобом особистісного розвитку ліцеїстів з реалізацією основних концептуальних положень у контексті предметно-інтеграційної моделі. Крім того, виходячи з положень Концепції приоритетних напрямків виховної роботи в навчальних закладах АРК, найближчим часом треба створити соціально-педагогічні умови для позитивного ставлення дітей до довкілля, соціальної спільноти, природи, а також для підвищення соціальної компетентності молоді

щодо свого духовного та інтелектуального життя, основні напрями реалізації вищенаведеного ми **плануємо розглянути у цій статті**.

Художньо-естетична освіта і виховання не можуть існувати без науки – педагогіки і мистецтвознавства. Новітня українська історико-педагогічна наука пропонує **соціокультурний підхід** до освіти, навчання та виховання „зростаючої особистості" [8, с. 13]. Однією зі складових такого підходу є мистецька культура та мистецька освіта. Актуальними проблемами цього аспекту сьогодення є розробка нових концептуальних культурологічних основ освіти та виховання в рамках Державного стандарту базової та повної середньої освіти.

Розробкою теоретичних засад цієї проблеми в останні роки займаються І. Д. Бех, І. А. Зязюн, О. А. Дубасенюк, М. В. Лемківський, О. В. Сухомлинська. На думку Л. Масол, „узагальнення традицій вітчизняного шкільництва, передового педагогічного досвіду, світових тенденцій, науково-педагогічних джерел дає підстави для теоретичного обґрунтування змісту мистецької освіти за **моделлю поліцентричної інтеграції знань,** що відповідає реальній художній моделі світу, з одного боку, і враховує вітчизняну практику монопредметного викладання мистецтв у школі <...> з другого" [3, с. 3]. Заслуговує на увагу також „Концепція культурологічного розвитку особистості в НВК № 28 м. Дніпропетровська", 2001 рік (авторка Н. Гонтаровська), яка базується на ідеї поліхудожнього виховання, принципах міжпредметної інтеграції і свободі вибору. За цією концепцією передбачено такі види діяльності учнів: освітня, художньо-творча, оздоровча і діяльність щодо соціалізації дитини.

Тому необхідно проаналізувати досвід викладання вже створених моделей інтегрованих курсів в умовах середніх загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів України за останній час (особливо з точки зору профільної освіти), удосконалювати зміст експериментальних, стандартних та інших навчальних програм, починаючи з 1999 року (Експериментальна програма „Художня культура світу", 10-11 кл.).

Узагальнення теоретичних надбань науковців дозволяє дійти висновку, відповідно до якого запропоновані предметно-інтеграційні моделі практично не враховують фактор **ужитковості**, що так потрібен у вихованні майбутнього громадянина України. Тому, можливо, прийшов час інтеграції екологічного та естетичного, екологічного і громадянського виховання старшокласників засобами освіти і навчання. Створення нових оригінальних програм та методичних розробок для реалізації сучасних національних освітніх вимог може стати **метою** окремого наукового дослідження.

Традиційною тріадою предметних інтегрантів в школі довгий час вважалися література – музика – живопис. За останні роки здійснено декілька спроб щодо перегляду цієї концепції. Сучасні технології навчання і виховання у сфері художньої освіти починаючи з 1999 року пропонують, наприклад, „поєднувати класну і позакласну роботу на уроках образотворчого мистецтва для активного, поглибленого вивчення предмету, що сприяє найповнішому вияву здібностей та талантів учнів" [1, с. 13].

Так, В. Кузін вважав, що „ефективність навчально-виховної роботи <...> залежить від встановлення міжпредметних зв'язків, удосконалення технічних засобів навчання <...> активного використання музичних фрагментів, літератури, поезії" [1, с. 14].

Останнього часу трансформуються та принципово змінюються підходи фахівців образотворчого мистецтва до викладання предметів естетичного циклу в

школі. З`являються нові та модернізуються вже існуючи педагогічні технології навчання і виховання, береться до уваги творча спадщина (музейна педагогіка, мистецька педагогіка), запроваджується введення комп'ютерних технологій).

Цікавим вважається досвід В. Кіндратової з м. Кіровоград (ЗОШ № 22) з використання комп'ютерної графіки на уроках образотворчого мистецтва.

Інтеграційні підходи до викладання шкільних навчальних дисциплін сприяють розширенню світогляду учнів, роблять навчальний процес цікавішим, спонукають до творчої діяльності учнівсько-педагогічний колектив.

Заслуговує також на увагу комплексна інтегрована програма спецкурсу за вибором (з варіативного компоненту) „Медіакультура" (2003 р.) для учнів старших класів, затверджена Міністерством освіти і науки України [5, с. 5]. Детальне вивчення цієї програми показало, що деякі її завдання протягом останніх років реалізуються в навчальному процесі Гуманітарного ліцею при КДГІ як шкільні та позашкільні навчально-виховні заходи.

Наприклад: завдання з розділу „Друковані видання" інтегруються з інформатикою (комп'ютерні учнівські розробки оригінал-макетів календариків, буклетів тощо), з класними годинами (практикум у бібліотеці, робота з каталогами); завдання з розділу „Мультімедійні комп'ютерні системи" частково реалізуються на додаткових заняттях для ліцеїстів з метою отримання робочої професії „Оператор комп'ютерного набору та верстки".

Висновки. Таким чином, в умовах Гуманітарного ліцею реалізація концептуальних положень, запропонованих Міністерством освіти і науки України і Міністерством освіти і науки АРК здійснюється поступово. Структура і зміст естетичної освіти базуються на принципах універсальності, інтегральності та варіативності. Для ліцеїстів створюються належні психолого-педагогічні та соціально-організаційні умови.

Інваріантна частина базового навчального плану, відповідно до профілів навчання, репрезентована предметом „Художня культура", варіативна частина спецкурсом „Образотворче мистецтво", до складу якого входять малюнок, живопис, композиція, креслення. З початку 2004/2005 навчального року заплановано введення спецкурсів „Хореографія" та „Медіакультура".

Вже п'ятий рік поспіль ліцеїсти відвідують екологічні маршрути Криму, знайомляться з пам'ятками архітектури, вивчають його історію, роблять графічні та фотографічні ілюстрації. Свої творчі доробки учні ліцею узагальнюють у дослідницьких роботах, що заслуховуються на студентських наукових конференціях КДГІ.

Для успішної реалізації завдань еколого-естетичного виховання в ліцеї існують відповідні навчальні програми, кадрове та матеріально-технічне забезпечення. До викладання спецкурсів і проведення літньої краєзнавчої практики запрошуються висококваліфіковані спеціалісти.

Резюме

В статті розглянуто основні напрями художньо-естетичної освіти в Гуманітарному ліцеї при КДГІ.

Резюме

В статті розглянуто основні напрями художньо-естетичної освіти в Гуманітарному ліцеї при КДГІ.

Summary

In this article the basic directions of art - aesthetic formation(education) in Humanitarian liceum are considered.

Література

1. Миропольська Н. Експериментальна програма „Художня культура світу”. 10–11 класи // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 1. – С. 18-23.
2. Масол Л. Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 4. – С. 38.
3. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С. 2.
4. Масол Л. Впровадження нових програм з мистецтва та художньої культури // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 27.
5. Масол Л. Медіакультура як компонент освіти // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 2. – С. 2.
6. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С.2.
7. Державний стандарт базової та повної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 24 від 14.01.2004 р.
8. Лемківський М.В. Історія педагогіки: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.

Подано до редакції 23.05.2004

УДК 681.3:658.56

ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ ПРЕДМЕТНИХ УМІНЬ З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Коляда Михайло Георгійович
кандидат педагогічних наук, доцент
Донецький інститут соціальної освіти

Постановка проблеми. Особливості змісту професійно-економічної освіти обумовлюються вимогами до її кінцевого результату – формування різнобічно розвиненої особистості, для якої професійні знання, уміння, навички і їх постійне оновлення складають основу самореалізації в економічній сфері суспільства. Інформатика належить до загальноосвітнього блоку дисциплін, яка формує сучасний інформаційний світогляд і обумовлює потребу постійного оновлення практичних умінь та навичок роботи з комп’ютерною, комунікаційною технікою, та засобами інформаційних технологій. У зв'язку з цим особливого значення набуває побудова моделі предметної області спеціаліста в області інформатики. Зі сформованою у даний час термінологією ця робота відноситься до моделювання студента.

У **цій статті ми плануємо** показати необхідність проектування предметних умінь з інформатики для майбутніх економістів і навести приклад побудованої операційної моделі навчальної предметної області, а також розроблену систему предметних вмінь і навичок з інформатики в рамках запропонованої предметної моделі

Під моделлю студента, розуміють знання про того, якого навчають: знання про те, який він зараз є, знання про те, яким ми хочемо його бачити, і знання про те, яким ми можемо його побачити [1, 2]. Уявлення про те, яким повинний стати студент, чи уявний образ його після закінчення навчання у вузі, визначена як *нормативна модель студента.* Вона збігається з моделлю спеціаліста.

Частина нормативної моделі студента, що визначає систему умінь і знань з окремого навчального предмета, одержала назву *модель предметної навчальної області.* Модель навчальної предметної області, – це багатокомпонентний синтез. Її складовими виступають *тематичний, семантичний, процедурний, операційний і функціональний* компоненти. *Тематичний* предметний компонент моделі дає уявлення про структуру навчального предмета, *семантичний* передає її зміст,

функціональний показує, яку роль грають ті чи інші предметні знання, *процедурний* описує порядок і характер перетворення об'єктів предметної області, а *операційний* визначає уміння, що повинні бути засвоєні при вивченні курсу. Кінцевою метою навчання є освоєння способу дій, що реалізується через уміння [2], тому особливого значення набувають процедурна й операційна предметні моделі. Інші моделі, до складу яких входять знання і метазнання [1], відіграють допоміжну роль, забезпечуючи формування умінь.

У Донецькому інституті соціальної освіти ведеться комплексна робота з предметного моделювання по різних дисциплінах, зокрема, по інформатиці для економістів. У роботі [6] опублікована тематична модель, ця робота присвячена операційної моделі.

Операційна модель студента, представляє систему умінь, якими повинний опанувати студент до кінця вивчення навчальної дисципліни. Ці уміння визначаються особливостями майбутньої професійної діяльності. Зараз практика така. На підставі психологічного аналізу діяльності майбутніх фахівців складається освітньо-професійна програма (ОПП) [4]. В ОПП відбиваються вимоги до умінь і знань студентів по всіх навчальних дисциплінах, за допомогою яких формується спеціаліст. Вони є основними при побудові моделі предметної навчальної області. Однак у сучасних ОПП вимоги до умінь студента, сформульовані в такому загальному вигляді, що говорити про їхній практичний зміст для курсу не приходиться [5].

Виявити рівень сформованості цих умінь у студента, практично неможливо. У такому виді ці уміння не діагностичні. Викладачу, що читає загальноосвітній курс з інформатики, необхідно здійснити величезну дослідницьку роботу для одержання з приведених загальних формулювань практично значимі результати.

Ще в більш загальному формулюванні визначені вимоги до умінь майбутнього економіста в області інформаційної культури. Так, відповідно до інформаційного збірника Міністерства освіти та науки України, майбутній економіст повинний «усього лише» *вміти ефективно використовувати професійні знання в практичній діяльності* [3]. І так це є практично з кожним курсом.

Для ефективної організації навчального процесу необхідно, щоб кожен викладач мав по навчальній дисципліні конкретну систему мети-орієнтирів у вигляді переліку умінь, що повинні бути сформовані у студента до кінця вивчення цієї дисципліни. Наявність конкретних умінь дозволить: використовувати їх як конкретні вимоги навчання; вести процес навчання більш цілеспрямовано з урахуванням конкретних цілей навчання; контролювати послідовність формування умінь у того, якого навчають; діагностувати рівень сформованості умінь того, якого навчають; зробити процес навчання в цілому більш ефективним.

1. Система умінь у навчанні

Перш ніж розглядати предметні уміння за курсом інформатики для економістів, варто зупинитися на системі умінь у навчанні взагалі.

Уміння в навчанні являють собою систему, що складається з послідовно освоюваних блоків *базових, методологічних, загальних, міжпредметних, предметних і професійних* умінь [1, 2].

Системоутворюючим фактором тут є послідовність формування умінь. Уміння з кожного блоку спочатку є метою навчання, а після того, як трансформуються в навичку, тобто відповідна дія прийме розумову форму, вони перестають бути метою і перетворюються в засіб досягнення нової мети, а саме, оволодіння уміннями наступного блоку. Розглянемо ці блоки умінь докладніше.

1. Базові вміння мають самий загальний зміст і визначаються розвитком пізнавальних (перцептивних, когнітивних) і емоційних (афективних) процесів того, кого навчають. До них належить уміння *відчувати, сприймати, запам'ятовувати, осмислювати, представляти, аналізувати, порівнювати, сопереживати* і ін.

2. Методологічні вміння визначають підхід до пізнання. Ними є, наприклад, *уміння формулювати мету діяльності, виділяти в об'єкті предмет вивчення, побачити протиріччя, розглядати будь-яке явище з урахуванням його зв'язків з іншими явищами* й ін.

3. Загальні вміння виконують організаційні функції. До їхнього складу входять *уміння виражати свої думки за допомогою слів, відстоювати свою точку зору, грамотно писати, вчитися ставити ціль, планувати роботу* і т.д.

4. Міжпредметні вміння підготовляють вивчення якої-небудь навчальної дисципліни (навчального предмета). Вони визначаються змістом цього предмета і для кожної навчальної дисципліни різні. Міжпредметними уміннями для курсу інформатики виступають, у першу чергу, уміння з курсу математики (математична логіка, алгебра Буля), лінгвістики, фізики (фізика напівпровідників) і ін.

5. Предметні вміння визначаються метою і характером досліджуваного предмета. Докладному розгляду предметних умінь за курсом інформатики присвячений наступний розділ статті.

6. Професійні вміння забезпечують можливість виконання визначеної професійної діяльності. Професійні вміння є сукупністю ряду предметних умінь декількох навчальних дисциплін (тієї ж інформатики, маркетингу, менеджменту, інформаційних систем і технологій підприємств і т.д.).

Уміння кожного блоку включають у свій склад уміння з попередніх блоків, так що система вмінь має ієрархічний характер, тобто має структуру по вертикалі.

2. Предметні уміння з інформатики

Операційна модель студента, визначає, що він *повинен уміти*, тобто список предметних умінь. Нами виділені три класи предметних умінь з інформатики: *загальні, конкретні й експериментальні*. До загальних належать у першу чергу уміння методологічного плану. Спектр конкретних умінь набагато ширший.

В ієрархії умінь предметні уміння взагалі (по будь-якому навчальному предмета) займають саме високе становище. Усі вони мають складну структуру (по горизонталі), тобто вони є складними вміннями, і для їхнього засвоєння необхідний широкий спектр умінь більш низьких рівнів: *базових, методологічних, загальних, міжпредметних*.

Відповідно до змісту навчального матеріалу по всіх розділах економічної інформатики виділені уміння наступного характеру: знаходити, визначати, будувати, одержувати, обчислювати, розраховувати, оцінювати, розрізняти, виділяти, вибирати, враховувати, представляти, переходити, розкладати, складати, узагальнювати, застосовувати, користатися, формулювати, ілюструвати. Нижче приведений фрагмент переліку загальних умінь: включати і виключати комп'ютер, принтер, сканер, і т.д.; завантажувати потрібні додатки і документи; зберігати файли на зовнішніх носіях інформації; аналізувати економічні процеси; оцінювати істотні фактори; будувати математичні моделі, що описують конкретний економічний процес; визначати границі застосовності моделей.

Наведемо приклад конкретних умінь з інформатики. Студенти *повинні вміти*:

Тема: Робота з електронними таблицями

Виділяти і заповнювати чарунки числовою і текстовою інформацією, робити автозаповнення; змінювати ширину і висоту чарунки; додавати і видаляти стовпці і

рядки; групувати, додавати, переміщати і видаляти робочі аркуші; підсумовувати чарунки по рядках і по стовпцях; вводити і копіювати формули; знаходити значення функцій по заданих аргументах; змінювати формати чарунок, округляти числа з заданою точністю; будувати різні види діаграм за табличним значенням; редагувати формати ряду даних, підпису даних, колір і мітки на діаграмі; сортувати бази даних по різних ключах; робити фільтрацію по: процентному змісту від кількості даних; умові; з використанням символів «*» і «?»; робити фільтрацію з використанням логічних конструкцій «І», «ЧИ»; працювати з підмножинами: включати розширений фільтр, підводити проміжні підсумки; застосовувати в роботі форми для додавання, видалення і пошуку записів; створювати зведені таблиці; відбивати дані на карті.

Тема: Система керування базами даних Access

Створювати базові таблиці в режимі конструктора; створювати міжтабличні зв'язки; створювати запити на вибірку: прості і з «параметром»; створювати підсумкові запити; працювати з формами і зі сторінками доступу до даних; працювати зі звітами.

Повний перелік умінь по програмі «Інформатика та комп'ютерна техніка» та книги [1, 2] розміщені на сайті www.dise.donbas.com.

Висновки. Визначено перелік предметних умінь, що складають операційну предметну модель студента з дисципліни «Інформатика та комп'ютерна техніка» для майбутніх економістів. Загальна їхня кількість складає більш 300. Ці вміння неоднорідні. Серед них виділяється дві групи вмінь: діагностичні і гностичні. Кожна з груп містить загальні й конкретні предметні уміння і має структуру по вертикалі. Крім того, предметні вміння даного курсу є складеними чи складними і мають структуру в горизонтальному напрямку. Операційна предметна модель студента, по суті справи, визначає цілі навчання.

Summary

In the article, the necessity of designing the subject skills in computer science for the future economists is shown and an example of the operational subject student constructed model is given. The system of the subject skills in computer science is developed within the framework of the offered subject student model.

Резюме

В статье показана необходимость проектирования предметных умений по информатике для будущих экономистов и приведен пример построенной операционной модели учебной предметной области. Разработана система предметных умений и навыков по информатике в рамках предложенной предметной модели.

Резюме

У статті показана необхідність проектування предметних умінь з інформатики для майбутніх економістів і наведений приклад побудованої операційної моделі навчальної предметної області. Розроблено систему предметних вмінь і навичок з інформатики в рамках запропонованої предметної моделі.

Література

1. Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или основы современной дидактики высшей школы. / Под ред. Г.А. Атанова. – Донецк: Изд-во ДОУ, 2002.

2. Атанов Г.А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы. – Донецк: Изд-во ДОУ, 2003.

3. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – Київ: Освіта. – 1994. – № 5-6.

4. Освітньо-професійна програма вищої освіти за професійним спрямуванням бакалавра з економіки та підприємництва. Нормативи обов`язкового мінімуму змісту та рівня підготовки бакалавра: Навчальне видання / Колектив авторів під загальним керівництвом А.Ф. Павленка. – К.: КНЕУ, 2002.

5. Нормативні програми професійно орієнтованих дисциплін для спеціальності «Економіка підприємства» / Кол. авт. під загальним керівництвом А.Ф. Павленка. – К.: КНЕУ, 2002.
6. Коляда М.Г. Программа курса информатики для экономических специальностей вузов // ПостМетодика. – 2002. – №4 (42). – С. 90-94.

Подано до редакції 18.01.2004

УДК 378 (2)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ (на основе результатов исследования)

Шилова Любовь Ивановна
старший преподаватель
Крымский государственный гуманитарный институт (г.Ялта)

Постановка проблемы и ее связь с научными и практическими задачами. Анализ действующих программ по предметам естественно-математического цикла показал, что развитие логической культуры мышления учащихся является одной из основных задач этих учебных предметов. Однако знакомство со многими логическими понятиями не входит в основную программу школьных предметов, а изучается лишь факультативно. В действующих учебниках крайне мало специальных логических задач и заданий. А ведь можно указать ряд задач, упражнений, которые уже своим содержанием, конструкцией, требованием как бы предназначены к тому, чтобы развивать логическое мышление: например, задачи с неполным или избыточным условием, задачи с противоречивыми данными и т.п. Мало в учебниках и практических заданий, которые стимулируют операцию конкретизации, а также понимание взаимосвязи между различными областями знаний [2; 3].

Таким образом, налицо противоречие: с одной стороны насущная необходимость в развитии логической культуры учащихся, а с другой - современные школьные программы не позволяют в полной мере формировать логическую культуру учащихся. Чтобы снять это противоречие, необходимо, исходя из знания структуры мыслительных операций, разработать систему заданий по каждой теме, решение которых совершенствует конкретные операции и приемы мышления, т.к. «огромные потенциальные возможности формирования логической культуры раскрываются тогда, когда понятия будут изучаться не отдельно, а в логике системных задач» [3, с. 54-55].

Однако одного подбора задач, каким бы он ни был удачным, еще не достаточно, чтобы развивать мыслительные способности. Необходима специальная работа над задачами, в процессе которой учащиеся должны не только приобретать навыки их решения, но и вырабатывать умения осуществлять мыслительные операции и приемы. Эту работу должен проводить учитель. Для этого ему необходимо хорошо знать, как происходит процесс усвоения знаний, что представляют собой мыслительные операции, как они формируются и совершенствуются в процессе обучения.

Собранный фактический материал свидетельствует, что существует твердая регламентация в организации познавательной деятельности учащихся, которые механически усваивают программный материал. Школа не всегда успешно учит их самостоятельно мыслить, творчески решать познавательные задачи, понимать логику усвоенного материала, выявлять причинно-следственные связи рассматриваемых явлений

Анализ решения проблемы в исследованиях, публикациях, практике школы. Логическую культуру исследовали В. А. Сухомлинский, В. Н. Брюшинкин, Е. А. Иванов, Л. В. Кондрашенкова, Г. Ю. Лаврешина, С. П. Марценюк, И. Л. Никольская, В. М. Осинская, В. Ф. Паламарчук и другие.

В нашем исследовании проблема формирования логической культуры у учащихся основной школы рассматривается с позиций формирования общих интеллектуальных умений у учащихся. Под общими интеллектуальными умениями будем понимать умения, применяемые в различных областях деятельности и по отношению к разному содержанию; владение способами выполнения умственных действий. Среди общих интеллектуальных умений выделим логические умения, эвристические умения, речевые умения.

Логические умения: сравнение объектов по указанному признаку; классифицирование объектов; формулирование определений; конструирование объекта по определению; обоснование утверждений; построение схем рассуждений; формулировка умозаключений.

Эвристические умения: выявление закономерностей и установление аналогий; выдвижение гипотез; распознавание условий для решения задач; выбор модели, интерпретация условия задачи; построение плана, конструирование хода решения задач.

Речевые умения: анализ задач; переформулировка условия задачи; проведение обоснований; составление простых и составных высказываний, высказываний с кванторами; построение отрицаний высказываний; формулировка вопросов и построение адекватных ответов.

Формирование данных умений в комплексе, на наш взгляд, является эффективным инструментарием для формирования логической культуры учащихся основной школы.

Материалы, полученные в ходе исследования, убеждают в том, что:

1) готовность учащихся входить в рефлексивную позицию в процессе формирования логической культуры у большинства учащихся сформирована недостаточно;

2) слабо развиты такие ее проявления, как критичность мышления, стремление обосновать свою позицию, способность и желания ставить вопросы, вести дискуссию, готовность к адекватной самооценке;

3) у школьников логические операции (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение) развиты недостаточно, следовательно, необходима систематическая и последовательная работа школ в этом направлении;

4) при традиционном обучении формирование интеллектуально-логических умений школьников осуществляется не очень эффективно, а это негативно сказывается на уровне их логической культуры и результатах учебной работы.

Из выше сказанного можно сделать следующие выводы: в учебном процессе основной школы логическая культура учащихся формируется стихийно и недостаточно, если не ставить цель формировать ее на конкретном материале.

Логическая культура представляет "степень совершенства" [5, с. 62] одноименными мыслительными действиями: полноту, глубину, прочность, т.е., является качественной характеристикой логического мышления.

На основе проведенного анализа литературы, связанной с темой нашего исследования, мы приняли в качестве основных следующие положения: логическая культура является элементом, неотъемлемой частью предметов естественно-математического цикла. Основой развития логической культуры является логическая грамотность. Логическую грамотность целесообразно и возможно формировать в процессе обучения математике.[3]

К **умениям,** входящих в структуру логической культуры мы относим: 1) умение определять понятие; 2) умение классифицировать совокупности объектов; 3)

умение проводить дедуктивные рассуждения; 4) умение проводить направленный перебор возможностей; 5) умение формулировать гипотезы и умение ставить вопросы; 6) умение обосновывать на примере; 7) умение проводить действия по алгоритму, составлять алгоритм деятельности; 8) умение планировать деятельность. Наряду с умениями в состав логической культуры мы включаем следующие **способности:** 1) способность к "зрительному охватыванию" закономерностей; 2) способность к "обобщению на примере" ("моделирующий пример" [4, с. 14-15]); 3) способность к проведению рассуждений по аналогии; 4) способность к проведению рассуждений по индукции; 5) способность к использованию различных математических языков (символического, графического и др.), к переводу с одного языка на другой.[5].

Проведенные исследования раскрывают сущность логической культуры, указывают на возможность и целесообразность ее формирования и развития при обучении естественно – математических дисциплин.

В нашем исследовании формально-логические и интуитивные компоненты, присущие деятельности школьника, представляют собой единое целое во взаимной связи и обусловленности и характеризуются нами как более широкое понятие по сравнению с логическим мышлением. Это логическая культура.

Целью данной статьи является изучение проблемы логической культуры учащихся в практике основной школы.

Необходимость и возможность формирования логической культуры у учащихся основной школы обусловлена не только последующими систематическими курсами геометрии и алгебры (5-6 классы), началами анализа (7-9 классы) [2], но и психолого-педагогическими исследованиями, в которых утверждается, что в этом возрасте совершается переход от периода "дооперациональной мысли" к периоду "конкретных операций" [1].

Другими словами, в этом возрасте дети более склонны доверять своей интуиции, чем логике, поэтому формирование логической культуры видится нам не только в формировании и развитии формально-логических компонентов, характеризующих логическое мышление, но и в развитии математической догадки, интуиции. Поэтому, на наш взгляд, логическая культура естественным образом может быть представлена как совокупность формально-логических и интуитивных компонентов.

Основной материал исследования и обоснование полученных результатов. Результативность любого исследования связана с выявлением начального состояния исследуемого явления. Учитывая этот факт, мы считаем, что в содержании исследовательско-экспериментальной работы значительное место должно быть отведено изучению уровней сформированности логической культуры у учащихся основной школы, выраженности основных её характеристик и причин, которые объясняют выявленные изъяны учебной работы в школьной практике. Это обусловило необходимость проведения исследования, которое проводилось на базе школ г. Ялта (№1, №2, № 9) студентами кафедры математики и информатики Крымского государственного гуманитарного института. Эксперимент проводился в 5-9 классах школ.

Для определения исходного уровня развития логического мышления учащихся диагностические задания подбирались таким образом, чтобы:

1) обеспечивать выявление не только конечного результата выполнения задания, но и процесса его достижения; 2) быть довольно краткими, не требовать для своего решения больших временных затрат и не быть "привязанными" к определен-

ному программному (учебному) материалу; 3)в своей совокупности задания охватывали все логические операции, подлежащие проверке, т.е. анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизацию; 4) некоторые из заданий не были четко регламентированы, а представляли простор для мышления учащихся; 5)задания были на различном материале, в том числе и графическом.

На основе результатов исследования были определены уровни сформированности логической культуры и выяснено: в основном на формирование какого уровня логической культуры направлено традиционное обучение предметам естестественно-математического цикла.

В ходе эксперимента изучалась степень сформированности интеллектуально-логических умений (ИЛУ) как показателя логической культуры учащихся [4]. Необходимо было выяснить, какое внимание уделяется в школе формированию интеллектуально-логических умений; какими способами это осуществляется; каких успехов достигают учащиеся, какие трудности встречаются в обучении; можно ли, специально обучая интеллектуально-логическим умениям, повысить уровень логической культуры учащихся.

За основу были взяты ИЛУ, которые существенно влияют на усвоение учебного материала учащимися, такие как: умение выделять целое и его часть; находить главное в учебном материале; различать причинно-следственные связи, сравнивать, определять понятия, классифицировать, обобщать, анализировать системы.

Были разработаны диагностические материалы, которые позволяют выяснить уровень усвоения учащимися основных понятий и закономерностей на материале математики, информатики уровень сформированности у них интеллектуально-логических умений; отношение учащихся к работе с целью получения этих умений.

Проводилось анкетирование учащихся 5-9 классов, было охвачено более 400 учащихся, результаты отражены в таблице 1. Предложенная анкета кроме вопросов содержала перечень умений, которые принято считать ИЛУ. Предлагалось внимательно её прочитать, чтобы понять, о чём анкета.

Таблица 1.

Результаты анкетирования учащихся

Ответы	К общему числу ответов по классам, %					
	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс	В среднем
1. Интеллектуально-логические умения развиты у меня						
- хорошо	10	25	14	21	15	14
- средне	90	60	80	73	73	75.6
- слабо	-	15	6	6	12	7.8
2. Интеллектуально-логические умения у детей формируются						
- сами	60	45	53	48	42	49.6
-на уроках	70	77	80	71	77	75
-на факультативах	30	42	38	35	36	36.2
3. Интеллектуально-логические умения учеников влияют на успеваемость						
- всегда	35	50	41	46	70	48.4
- иногда	24	24	30	27	25	26
незначительно	5	11	6	6	2	6
- нет ответа	36	15	23	21	3	19.6
4. Интеллектуально-логическим умениям уделяется внимание на уроках						
- всегда	60	45	51	21	29	41.2
- иногда	31	46	31	56	42	44

- редко	5	4	6	19	22	11.6
- никогда	4	5	12	4	7	6.4
5. Интеллектуально-логические умения применяю в обучении						
- часто	32	40	52	51	51	45.2
- иногда	36	43	36	31	28	34.8
- изредка	17	7	7	15	19	13
- нет ответа	15	10	5	3	2	7

Анализ результатов дал основание для ряда выводов. Большинство учащихся считают, что ИЛУ у них сформированы на среднем уровне. Процент выбора этого ответа колеблется от 60 % до 90 %, в среднем- 75.6 %. Меньше учащихся считают, что ИЛУ развиты у них хорошо (от 10 % до 21%, в среднем – 14 %). Ещё меньше учащихся, склонных считать свои ИЛУ плохо развитыми, в среднем – 7.8 %. Большую самокритичность проявили девятиклассники. После анализа результатов было проведено сопоставление ответов с успеваемостью учащихся. Выяснилось, что хорошо развитыми ИЛУ считают не только хорошо успевающие учащиеся, а очень слабые учащиеся. Слабо развитыми ИЛУ считают слабоуспевающие учащиеся.

При ответе на второй вопрос учащиеся указывали два или три ответа. Ученики считают, что ИЛУ необходимо специально формировать на уроках (от 70 % до 80 %), в среднем – 75 %. По мнению большинства, ИЛУ развиваются сами по себе. Их число уменьшается с возрастом (в среднем – 49.6 %). Около 37% считают, что нужно формировать на факультативах. Отдельно были выявлены учащиеся, которые выбрали только первый и третий варианты ответа.

Анкетирование выявило, какую роль отводят учащиеся ИЛУ в процессе обучения. Многие из них считают, что ИЛУ значительно влияют на успеваемость. Выбор первого варианта ответа довольно частый, что и ожидалось, увеличивается с возрастом.(от 35 % до 70 %), в среднем 48.4 %. Число учащихся, которым ИЛУ могут пригодиться – около 25%. Вызывают тревогу учащиеся, которые считают, что ИЛУ не влияют на учебный процесс., их около 6 % (от 2 % до 11 %).

Учащимся предлагалось оценить работу учителей по обучению учащихся ИЛУ. Мнения учащихся отдельных классов расходятся очень резко. Это объясняется тем, что работают в классах разные учителя. Например, в одном классе только 6% выбрали первый ответ, максимальный выбор в другом классе –78%, в целом 41 % детей считают, что учителя работают над формированием ИЛУ систематично. По мнению 18% учащихся, этой работе уделяется внимание изредка или совсем не уделяется.

Более строго оценивали учащиеся девятых классов, они практичнее относятся к учебному процессу в школе. У них вырастает потребность в развитии ИЛУ. При сравнении с успеваемостью никаких закономерностей выявлено не было. Полученные ответы на пятый вопрос не расходятся с ответами на четвёртый и третий. 45.2% учащихся используют ИЛУ, около 12% -изредка.

По результатам анкеты были сделаны выводы. Уровень сформированности ИЛУ большинство учащихся оценивает как средний. Многие считают, что этим умениям необходимо специально учить, хоть и на факультативах. Только половина опрошенных считает, что сформированность ИЛУ значительно влияет на успеваемость. Только 40% придерживаются мысли, учителя систематически уделяют внимание обучению ИЛУ.

Параллельно с опросом учащихся проводилось анкетирование учителей тех самых классов. В эксперименте приняло участие 86 учителей разных предметов,

кроме физического воспитания и трудового обучения. Результаты опроса в таблице 2. «Результаты анкетирования учителей».

Таблица 2.

Результаты анкетирования учителей

Содержание ответов	К общему числу ответов, %
Интеллектуально-логические умения формируются:	
- сами по себе	15
- на уроках	100
- на факультативах	25
Интеллектуально-логические умения влияют на успеваемость	
- значительно	85
- только в отдельных учебных ситуациях	15
Интеллектуально-логическим умениям уделяется внимание на уроках	
- систематически	63
- эпизодически	37
Владеют методикой обучения интеллектуально-логическим умениям	
- хорошо	20
- средне	65
- плохо	15
В предметных программах эти умения отображены	
- достаточно	25
- достаточно отдельные умения	57
- недостаточно	18
Отражают работу над интеллектуально-логическими умениями	
- в тематических планах	30
- во внеурочных планах	75
- действуют по обстоятельствам	36
Для обучения школьников интеллектуально-логическим умениям используют	
- наглядные пособия	39
- примеры из окружающей действительности	81
- межпредметные связи	72
- тренировочные работы	14
- пояснения порядка операций, входящих в приём	71
- работы с проверкой	14
Желают усовершенствовать методику формирования интеллектуально-логических умений учащихся	93

Учителя считают, что ИЛУ необходимо выделять в учебных программах и формировать на уроках. 16% из них считают, что ИЛУ развиваются сами по себе., В беседе некоторые пояснили, что у некоторых детей ИЛУ развиваются сами по себе, а со слабыми надо много работать на уроках. 25% выделяют факультатив со специальной программой, которая отражает общие знания многих предметов. Это противоречит данным, полученным в ходе исследования, что не каждый успешный ученик имеет сформированные ИЛУ. Многие из них достигают хороших результатов в учёбе путём «зубрёжки», затратой сил и времени. И наоборот, среди слабых учащихся встречаются дети, которые при необходимости могут неплохо анализировать и ориентироваться в учебном материале.

Учителя достаточно единодушны, что ИЛУ влияют на успеваемость учащихся (85%). В оценке предметных программ их мнения разделились. Только около 25% считают, в программах по их предмету ИЛУ уделяется достаточно внимания

(учителя биологии, математики, истории). 57% считают, что уделено внимание только некоторым умениям. 18% - недостаточно внимания.

В ходе констатирующего эксперимента выявлялось, как часто учителя на уроках организовывают работу по обучению ИЛУ. 37% делает это время то времени, 63% -систематически. Были собраны данные, как учителя оценивают свою методику формирования ИЛУ. Каждый пятый считает, что владеет достаточно. Многие (65%) считают, что владеют недостаточно. Часть учителей не отвечали на этот вопрос.

В эксперименте ставилось целью выявить, как планируют работу по формированию ИЛУ у учащихся. Предлагалось три варианта ответов. Можно было выбрать один или несколько или написать свой ответ. Каждый третий ответил, что отражает эту работу в тематическом планировании. 36% эту работу не планируют. 75% определяют её в во внеклассной работе.

При определении средств, которые используют при формировании ИЛУ были выделены следующие: 81% -примеры окружающей действительности; 72% - межпредметные связи; 71%- пояснения порядка операций; 39% используют наглядные пособия. Тренировочные и проверочные работы для контроля по формированию ИЛУ проводятся не всеми учителями (14%). Лишь один учитель написал, что использует собственную систему формирования понятий.

На основе собранных данных можно сделать выводы. Учителя считают, что ИЛУ необходимо отражать в предметных программах и уделять внимание на уроках. Большинство считают, что ИЛУ положительно влияют на успеваемость учащихся, но систематически проводят работу по формированию умений лишь 63%. Многие эту работу не планируют. Лишь одна пятая часть учителей считает, что методикой обучения владеет в достаточной мере. При выборе методов мало используются тренировочные и проверочные работы, слабо осуществляется контроль за работой учащихся по овладению ИЛУ.

Сопоставление анкетирования учащихся и учителей даёт основание говорить о том, что большинство опрошенных считают урок основным средством формирования ИЛУ. Во всех других ответах замечено расхождение во взглядах. Ученики, в отличие от учителей отдают предпочтение факультативу. Это можно объяснить тем, что урок не всегда выполняет свою развивающую функцию. Ученики, в отличие от учителей, не видят связи между овладением ИЛУ и улучшением успеваемости. Самооценка учителей выше, чем оценка их работы учащимися.

Выводы и перспективы дальнейших изысканий. При изучении систематических курсов алгебры и геометрии в 7-9 классах, информатики, физики у учащихся возникают определенные трудности, связанные с недостаточной сформированностью некоторых умений, входящих в состав логической культуры. Это позволило нам предположить, что в 5-6 классах не происходит в должной степени формирования высокого уровня логической культуры, что и вызывает основные трудности, связанные с пониманием и усвоением программного материала школьных предметов. В практике работы школ развитие логического мышления учащихся на основе системы задач также пока не получило широкого распространения, во-первых, потому что не всегда методологическая и психолого-педагогическая подготовка учителя находится на должном уровне; во-вторых, потому что недостаточно необходимых теоретических разработок; в-третьих, потому что педагогический опыт по исследуемой проблеме пока еще не подкреплен экспериментальными данными; в-четвертых, потому что отсутствуют специальные

подборки системы задач. Педагогические исследования показывают, что «резервы повышения эффективности педагогического процесса следует искать во включении в него различных видов деятельности школьников и реализации взаимосвязей между ними. Это повышает содержательность их деятельности, выявляет и реализует потенциальные возможности школьников» [1, с.28].

Применительно к проблеме формирования логической культуры учащихся основной школы особый интерес представляет психолого-педагогический анализ деятельности педагога и учащихся на различных этапах обучения.

Резюме

У статті розглядається проблема формування логічної культури учнів у практиці сучасної школи. Зроблено висновки про рівень сформованості логічної культури учнів 5-9 класів школи за результатами констатуючого експерименту дослідження.

Резюме

В статье рассматривается проблема формирования логической культуры учащихся в практике современной школы. Сделаны выводы об уровне сформированности логической культуры учащихся 5-9 классов по результатам констатирующего эксперимента исследования.

Summary

In this article the problem of formation of logic culture of pupils in practice of modern school is considered. Conclusions about a level of logic culture of learning 5-9 classes by results of ascertaining experiment of research are made.

Литература

1. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982. – 160 с.

2. Никольская И.Л. О некоторых логических проблемах курса и возможностях их преодоления // Вопросы преподавания алгебры и начал анализа в средней школе. – М., 1981.

3. Никольская И.Л., Семев Е.Е. Учимся рассуждать и доказывать. – М.: Просвещение, 1998. – 26 с.

4. Усова А.В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений у учащихся // Сов.педагогика. – 1980. № 12. – с. 45-48.

5. Формирование приёмов математического мышления / Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: ТОО «Вентала- Граф», 1995. – 231 с.

Подано до редакції 14.02.2004

УДК 378

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ КУРСОВ

Прокофьева Марина Юрьевна
старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Евпаторийский педагогический факультет
Крымского государственного гуманитарного института (г. Ялта)

Актуальность проблемы обусловлена бурным развитием интегративных процессов, распространившихся на все звенья образования, что нашло отражение в законодательных актах, нормативных документах, научно-исследовательских программах в виде социального заказа на усиление внимания к проблемам педагогической интеграции. Однако анализ многочисленных проявлений тенденций интеграции показывает, что до сих пор в отечественной дидактической науке отсутствует целостное теоретическое решение указанной проблемы.

Цель статьи: изучение теоретико-методических основ построения интегративных курсов.

Задача статьи: проанализировать современные педагогические исследования и состояние проблемы интеграции в современной образовании, рассмотреть теоретические основы построения интегративных курсов.

Объект статьи: интегративные процессы в образовании.

Предмет статьи: теоретико-методические основы построения интегративных курсов.

В современном взаимосвязанном и взаимозависимом мире, в условиях усиливающейся глобализации всех сфер социальной действительности и решаемых в них проблем имеется настоятельная потребность в развитии, становлении и формировании многомерного человека с полифоническим мышлением. В связи с этим ученые отмечают, что многомерный мир не может быть освоен людьми с монологическим типом мышления, что возрастающее число проблем в виду их полимодального характера требует междисциплинарного анализа и синтеза. Указанные обстоятельства и целый ряд внешних и внутренних факторов инициируют процессы превращения интеграции в ведущую закономерность развития педагогики, что находит признание у исследователей (А.С. Белкин, А.П. Беляева, М.Н. Берулава, Г.И. Ибрагимов, В.Д. Семенов, Ю.С. Т.нников, И.П. Яковлев).

В отечественной и мировой педагогике имеется достаточно богатый опыт исследования проблем интеграции. Имеются интегративно-педагогические диссертационные исследования (М.Н. Берулава, В.Д. Семенов, Л.Д. Федотова). Ключевое место занимают проблемы интеграции в диссертациях, не имеющих своим непосредственным предметом анализ интеграционных процессов (Г.И. Ибрагимов, И.Я. Курамшин, Ю.А. Кустов, Ю.С. Тюнников). За последнее десятилетие были изданы монографии (С.В. Безрукова, Г.Ф.Федорец, Н.К. Чапаев и др.), вышло множество статей, посвященных проблемам педагогической интеграции.

Сделанный анализ источников позволяет утверждать, что, во-первых, педагогическая интеграция исследуется на всех трех основных уровнях ее функционирования – методологическом, теоретическом и практическом; во-вторых, определены объективные основания, факторы и характеристики педагогической интеграции, выявлены ее структурно-морфологические и инструментально-методологические составляющие, разработаны средства технологического обеспечения педагогической интеграции, созданы интегративно-педагогические концепции.

Однако в образовательной сфере до сих пор дает о себе знать «прессинг дифференциации, анализаторства и дробленности» (Г.Ф. Федорец). «…Место педагогики в иерархии наук, ее взаимосвязь с другими науками, тенденции развития таких взаимосвязей, возможности повышения теоретического уровня исследований… исследованы недостаточно» (В.Е. Гмурман). До сих пор междисциплинарный синтез рассматривается как личное дело обучающегося, очень редки случаи, когда на уроках (семинарах, лекциях) обсуждаются многоаспектные проблемы, у обучающихся слабо развиты способности диалогического и полиологического мышления и общения. В связи с вышеизложенным можно утверждать, что проблема педагогической интеграции на сегодняшний момент является одной из актуальных в образовании.

Одним из путей решения названной проблемы является разработка и

внедрение интегративных курсов в практику обучения, а также подготовка студентов педагогических вузов к преподаванию интегративных курсов в школе.

На настоящем этапе разработано множество концепций внедрения интегративных курсов в систему образования, имеющих серьезное методологическое обоснование и большой практический опыт.

Первоначально взгляды исследователей были направлены на широкий спектр проектов интегративных курсов западных образовательных систем. Но весьма быстро отечественная дидактика обогатилась собственным весьма обширным набором всевозможных проектов интегративных курсов. Эта проблема поднимается в работе Ю.И. Дика и А.А. Пинского. Попытки дать систематизированный обзор этой проблемы встречаются у В.Р. Ильченко, Б.Д. Комиссарова, С.А. Сергеенок, М. Пак и работах других авторов.

Под интегративными учебными курсами понимаются учебные курсы, изучаемые для углубления и расширения межпредметных знаний, их систематизации и обобщения, формирования межпредметных учебно-познавательных умений, а также для решения других образовательных проблем, построенные на основе различных проявлений межнаучной интеграции.

В.Р. Ильченко[3], рассмотрев множество проектов интегративных курсов образовательных систем ведущих западных держав, разбивает их на три типа: учебный курс, состоящий из отдельных глав, которые не имеют логической связи; курс, представляющий собой объединение знаний вокруг какой-либо идеи; курсы, имеющие прикладной характер.

Более полная классификация форм создания естественно-научных курсов представлена у Б.Д. Комиссарова [4]. Он называет их в своей монографии следующим образом: объектная, понятийная, теоретическая, методологическая, проблемная, внешняя, деятельностная, практическая, психолого-педагогическая.

С.А. Сергеенок [5] не затрагивает вопрос классификации проектов, определяя дидактические основы конструирования интегрированных курсов и описывая теоретическую модель интегрированного курса.

Н.М. Воскресенская [2] кратко описывает несколько подходов к созданию курсов на основе моделей интеграции учебного материала: интегрированная модель (интеграция учебного материала из различных дисциплин на основе понятий или методов исследования), комбинированная или координационная модель (предлагает объединять разделы трех естественных наук и изучать их последовательно), модульная модель (предполагает изучение естественных наук на основе модулей в различной последовательности).

В.М. Полонский рассматривает интегрированные курсы лишь в аспекте объединения в единый учебный предмет.

Т.М. Гордиец предлагает различать интегративные курсы по дидактической цели, которую они преследуют.

О.А. Яворук [6] представил достаточно полную классификацию известных интегративных курсов:

1. полипредметные интегративные курсы (подразумевают замену ряда фундаментальных систематических курсов в один);
2. интегративные курсы, созданные на основе пограничных наук;
3. интегративные курсы, созданные на основе стержневых наук;
4. интегративные курсы, созданные на основе общенаучных понятий, законов и теорий;

5. интегративные курсы, созданные на основе изучения вопросов эволюции науки, методов научного познания природы, естественно-научной картины мира;

6. интегративные курсы, созданные на основе изучения комплексных объектов;

7. интегративные курсы, созданные на основе комплексных проблем;

8. интегративные курсы на деятельностной основе.

Современные интегративные курсы в системе естественно-научного образования ориентированы прямо или косвенно на выполнение различных функций. М.Н. Берулава выделяет следующие основные функции интеграции содержания образования [1]: методологическая функция; функция профессиональной направленности; систематизирующая функция; функция целостности; политехническая функция; функция проблемности; организационная функция.

Как правило, все интегративные курсы полифункциональны. О.А. Яворук [6, с. 91-96] выделяет следующие основные группы функций интегративных курсов:

1. функции углубления связей между предметами;
2. функции систематизации и обобщения естественно-научных знаний;
3. функции развития естественно-научного мышления;
4. функции гуманизации образования;
5. функции дифференциации обучения;
6. функции регионализации содержания образования;
7. функции экологизации образования
8. функции модернизации учебного материала;
9. профориентация учащихся.

Дидактика интегративных курсов обладает свойствами относительно самостоятельной отрасли дидактических знаний, она многоаспектна, полифункциональна, характеризуется дидактической многозначностью, многоуровневостью, всеми свойствами многоаспектной, многоцелевой системы. Главнейшими источниками дидактики интегративных курсов являются: социальный заказ, закономерное развитие науки, педагогические проблемы, современные психологические науки. Система понятий дидактики интегративных курсов функционирует на следующих иерархических уровнях: философские понятия, общенаучные понятия, педагогические понятия, общедидактические понятия, частнодидактические понятия, понятия, заимствованные из смежных наук, других частных дидактик. Статус дидактиктики интегративных курсов занимает промежуточное положение между статусом методики обучения конкретным учебным предметам и статусом общей дидактики, поэтому проблему изучения структуры дидактики интегративных курсов следует решать, применяя результаты изучения структуры и содержания общей дидактики и результаты исследования структуры и содержания методики обучения как науки.

О.А. Яворук выделяет компоненты дидактики интегративных курсов, которые должны быть представлены при конструировании методики обучения для любого интегративного курса:

1. Целевой аспект.

Целевой аспект определяет цели как дидактики интегративных курсов, так и конкретных интегративных курсов. Целевой аспект в конечном итоге определяет, на каких общедидактических положениях базируется интегративный курс, какие функции он должен выполнять, какие существуют подходы к построению структуры и содержания интегративного курса и методики его преподавания.

2. Общедидактический аспект, включающий положения, общие для всех предметов.

3. Исторический аспект, охватывающий круг проблем, касающихся истории возникновения и развития, источников и движущих сил дидактики интегративных курсов.

4. Функциональный аспект, рассматривающий функции интегративных курсов в современной системе образования.

5. Содержательный аспект, определяемый критериями и принципами отбора содержания и структуры интегративных курсов.

6. Деятельностный аспект, упорядочивающий виды деятельности, которым обучаются учащихся на занятиях интегративных курсов.

7. Обучающий аспект, определяющий систему наиболее эффективных методов и форм обучения.

8. Воспитательный аспект, изучающий возможности интегративных курсов при воспитании учащихся.

9. Развивающий аспект, устанавливающий цели, способы, средства, планируемые результаты развития учащихся.

10. Материальный аспект, или вопросы обеспечения необходимой материальной базой процесс обучения интегративным курсам.

Выводы. Определение состава дидактики интегративных курсов как системы дает возможность теоретического анализа путей их эффективного построения, взаимного сравнения, критериев оценки эффективности конкретных методик обучения, ставит на научную основу процедуру экспертизы проектов интегративных курсов. Дидактика интегративных курсов в такой постановке вопроса описывает всю совокупность педагогических явлений в системе обучения, связанной со спецификой конкретного интегративного курса, а также связанной с их общими чертами.

Резюме

В статье дан анализ педагогических исследований по проблемам интеграции в современном образовании. Автор рассматривает интегративные курсы как один из путей решения проблемы. Приведена классификация интегративных курсов, определены их функции и модель построения.

Резюме

У статті даний аналіз педагогічний аналіз досліджень з проблеми інтеграції в сучасній освіті. Автор розглядає інтегровані курси як один з шляхів рішення проблеми. Приведено класифікацію інтегрованих курсів, визначені їхні функції і модель побудови.

Summary

The article gives analysis of the pedagogical research works dwelling upon the integration problem in modern education. The author considers integration courses as a way of solving the problem. The article classifies integration courses, defines their functions and their structure.

Литература

1. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. – М.: Совершенство, 1998. – 192 с.

2. Воскресенская Н.М. Обновление содержания образования и проблема государственный образовательных стандартов // Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М.: Издательство Российского открытого университета, 1995. – 272 с.

3. Ильченко В.Р. Формирование у учащихся представлений об общности основных законов неживой природы (в процессе взаимосвязанного изучения физики и химии): Дис… кандидата пед. наук. – Б.М., 1975. – 187 с.

4. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.

5. Сергеенок С.А. Дидактические основы построения интегрированных курсов: Дис… канд.пед.наук. – СПб.: ГПУ им. А.И. Герцена, 1992. – 187 с.

6. Яворук О.А. Теоретико-методические основы построения интегративных курсов в школьном естественно-научном образовании: Дис…докт.пед.наук. – Челябинск, 2000. – 324 с.

Подано до редакції 14.04.2004

УДК 378

СУЩЕСТВОВАНИЕ КЕРЧЕНСКОГО КУШНИКОВСКОГО ДЕВИЧЬЕГО ИНСТИТУТА С 1835-1844 гг.

Вишневский С.А.
старший преподаватель
Крымский государственный гуманитарный институт (г. Ялта)

Постановка проблемы. История становления высшего образования в Крыму насчитывает уже около 200 лет. За это время на территории Крыма существовало множество низших, средних и высших учебных заведений, которые славились своими образовательными традициями в Российской империи. Но с течением времени деятельность большинства из них была несправедливо забыта. Их былая слава исчезла со страниц отечественной истории педагогики. В наше время возвращение к лучшим педагогическим идеям прошлого является очень актуальной. В ходе написания статьи использовались архивные материалы и источники с частных собраний [1-4].

Цели статьи. Исследовать историю становления высшего образования в Крыму на примере деятельности Керченского Кушниковского Девичьего Института в первый период его существования (1835-1844 гг.).

Керченский институт учрежден по инициативе князя Захария Семеновича Херхеулидзева, бывшего Керчь-Еникольского градоначальника в 1835 г. Главной причиной, которая побудила князя, было недостаточное количество женских учебных заведений в Крыму. В это время дочери богатых родителей получали образование преимущественно в частных пансионах, а лица с ограниченными финансовыми возможностями не имели возможности предоставить своим дочерям высшие образование. Главной целью князя Захария Семеновича Херхеулидзева было – сделать воспитание и образование девушек в Керчи доступным и для небогатых родителей. Для осуществления этой идеи князь получил согласие учителей Керченского уездного училища преподавать уроки в новом заведении за очень умеренную заработную плату. После этого был составлен проект Положения о Керченском Институте для воспитания девиц и определен его штат. На этом докладе была поставлена собственноручная подпись императора Николая I с надписью: «Быть по сему». В первом параграфе этого Положения была определена причина и цель основания Института: «для воспитания и образования девиц дворянского происхождения, обер-офицерских и купеческих учреждается в Керчи учебное заведение, под названием Керченского Института для воспитания девиц» [1, с.4-5].

Средства к содержанию Института состояли частично из денег городского бюджета и частично из денег поступающих от родителей студенток. Из городских доходов поступало по 8.000 р. ассигнациями (2.285 р. 71 к. серебром) в год, с условием, что из остатка суммы две трети будут возвращены в городскую казну, а оставшиеся деньги поступят в распоряжение Совета Института. Сумма, оплачиваемая родителями разделялась по следующим группам: а) полный пансион, б) принятых по уважительным причинам за уменьшенную плату, в) полупансион, г) вольно-посещающих. За полный пансион с учетом получения от Института одежды, учебников и всего необходимого для рукоделия, плата составляла 400 р.ассигнациями в год, для керченских девушек 300 р. ассигнациями; за полупансион, не получающих одежду, но пользующихся столовой и проживающих

у себя дома, определялась плата в 150 р. ассигнациями в год; за вольно-посещающих 50 р. в год. Пансионерки сверх этой платы должны приобрести: полная пансионерка – столовый прибор, состоящий из серебряной ложки, простого ножа, шести салфеток и одной чайной ложки; полупансионерка – ложку, нож, вилку и шесть салфеток. По окончанию учебы все эти вещи оставались в пользу Института. Для вольноприходящих студенток комплекта не было установлено [4, с.3].

Возглавлял Институт Новороссийский и Бессарабский генерал-губернатор, ближайшим начальником – Керчь-Еникольский градоначальник, под руководством которого был учрежден совет из обязательных членов: директрисы Института, штатного смотрителя Керченского уездного училища, городского головы и двух членов: один от дворянства, второй от купечества, которых избирали на три года. На них были возложены обязанности казначея и эконома. Обязанности совета состояли в попечении: а) о благоустройстве Института, б) об успешном образовании и воспитании студенток, в) о правильном израсходовании денег [1, с.6].

В отношении учебной части Институт, по положению, состоял в зависимости от начальства того учебного округа, в состав которого входили все учебные заведения Таврической губернии. Это окружное начальство, не касаясь внутреннего устройства или управления Института, обязано было наблюдать с помощью своих Визитаторов, местного смотрителя или директора училищ за успехами в науках своих студенток. Вся же отчетность представлялась Советом Института генерал-губернатору. Директрисе было вверено полное и непосредственное воспитание и образование девиц; с этой целью она осуществляла строгий надзор за своими воспитанницами и своими помощницами, которые разделяли с ней ее обязанности. В основе воспитания и образования девиц положено преподавания Закона Божьего. Курс обучения определен в три года и разделялся на два класса: первый (1год) и второй (2 года). К сожалению, в Положении ничего не сказано о служебных правах преподавателей.

На таких началах – материальных, административных и учебно-воспитательных учрежден был Керченский Институт.

Вся керченская городская общественность с энтузиазмом восприняла открытие в городе единственного на то время женского учебного заведения. Для помещения Института купец Лука Кулисич предоставил свой двухэтажный дом на четыре года по сравнительно небольшой цене, а именно за 1000 р. ассигнациями в год. Было заказано большое количество мебели у купца Пантелеймона Бочарова на сумму 2318 р. 40 к. ассигнациями. Заказ мебели был выполнен в марте 1836 г. и 8 марта 1836 г. произошло торжественное открытие Института; был совершен молебен, на котором присутствовали все почетные жители Керчи; после молебна происходил завтрак, во время которого было гостями добровольно пожертвовано в пользу Института 1030 р. ассигнациями [1, с.5-6].

С момента открытия института сразу был произведен полный набор студентов; многим было отказано из-за нехватки мест, преимущественно тем, кто желал зачислить своих дочерей на полупансион и вольными слушателями; 10 студенток зачислены на полный пансион. На протяжении всего первого периода существования Института недостатка в студентках не было, и поэтому Институт располагал материальными средствами, чтобы удовлетворять небольшие свои потребности, поскольку он размещался в миниатюрном заведении и имел небольшой штат, в который входили: Директриса, две ее помощницы, четыре

преподавателя, 6 человек прислуги, которые получали жалование 8 тыс. рублей ассигнациями в год, которые выплачивал город.

Потребности заведения быстро росли, нужды увеличивались, но новых источников доходов небыло. Актуальным был вопрос увеличения площади, открытия лазарета, введения должности доктора в штат, в Канцелярии Совета небыло письмоводителя. Все эти недостатки приходилось решать частным образом, поэтому мало пользовались Уставом.

В 1837 г. возникло предложение о постройке нового здания для увеличения числа студенток, так как за счет этого можно было увеличить доход Института. При посещении Керчи в этом году Императором Николаем Павловичем и ознакомлением его с нуждами заведения, им был решен этот вопрос по-своему: открыть еще один корпус и разделить вольноприходящих слушателей от пансионерок, поскольку их совместная учеба отрицательно сказывалась на нравственности последних. После этого количество пансионерок увеличилось до 60.

По открытию Института в нем учились дети не только из Керчи, но и из отдаленных местностей Черноморья, земли Войска Донского. Их привлекала ограниченная плата за обучение и само воспитание, которое отвечало духу времени [2, с.12-13].

С увеличением Института был изменен его Устав. А именно:

- введена должность штатного экономa;

- преподавание французского языка, танцев, музыки и пения, которое велось Классными Дамами, изменялось на квалифицированных преподавателей этих предметов, с увеличенным жалованием;

- преподавателю Закона Божьего, который исполнял свои обязанности безвозмездно, было назначено жалование;

- была введена должность смотрительницы за больными и доктора;

- увеличивался штат прислуги;

- по письменному согласию родителей увеличивалась плата за полный пансион;

- при Институте открывалась особая церковь для воспитанниц [1, с.7-9].

По самому составу заведения и ограниченности курса учебы, следовало принимать воспитанниц с предварительными знаниями, которые требовались от учеников поступающих в уездные училища, а именно: беглое чтение, письмо по-русски, и знание четырех действий арифметики, но не все родители имели средства для подготовки детей в Институт. Совет Института, видя невозможность строго придерживаться Устава, начал изыскивать средства для устранения этой проблемы, а именно дать возможность детям получить предварительные знания в самом Институте. Подготовка воспитанниц, которые не смогли поступить на первый курс, поручалась Классным Дамам и некоторым учителям. Таким образом, почти для всех воспитанниц, к трехгодичному курсу обучения, прибавлялся один год для подготовки к первому курсу. Это было полезно для воспитанниц и необременительно для родителей.

Для пансионерок и полупансионерок преподавались: танцы – 2 урока в неделю; музыка – 4 урока в неделю. Русский язык и арифметику преподавал один учитель, историю и географию – другой, рисование и чистописание – третий, музыку преподавал отдельный учитель; танцы, и в подготовительном классе русское, французское чтение и письмо преподавали помощницы Директрисы. В основе обучения были методы Ланкостерской, в изучении языков – методы Жакото и его последователей.

Учебный год заканчивался в июне. В конце декабря происходили индивидуальные экзамены, а в конце июня – общие, на которые официально приглашались родители воспитанниц. За воспитанием детей следила Директриса, она заботилась об их здоровье, о чистоте в комнатах; особое внимание уделяла развитию скромности и вежливости. В свободное от занятий время воспитанницы под руководством помощниц Директрисы занимались чтением книг. Постоянной библиотеки в Институте небыло; но книги для чтения, кроме учебников, выписывались по мере возможностей. Так при открытии Института было выписано разных пособий и географических карт на 278 р. 43 к. ассигнациями. В 1836-1837 гг. выписывался издаваемый тогда журнал на четырех языках, под названием «Семейные посиденьки», в 1837 г. «Семейная библиотека», в 1838-1839 гг. «Детская библиотека» [1, с.10].

Весь период с 1835 г. по 1844 г. прослеживается колоссальная работа первых деятелей касательно внутреннего и внешнего благоустройства заведения. Этим лицам приходилось не только заботится о благоустройстве заведения, но и бороться за существование Института. Средства имелись, но они оказались недостаточными, поскольку нужды постоянно увеличивались. В этот период Институт должен был руководствоваться уставом 1835года; но уже в 1837году появилась необходимость в новом уставе, так как старый не соответствовал потребностям заведения. Разработка нового устава продолжалась 10 лет, и все это время Членам Совета приходилось отступать от старого устава. До появления нового устава Институт, собственно говоря, фактически, был учреждением не официальным, а скорее частным учебным заведением, под непосредственным попечительством князя Захария Семеновича Херхеулидзева, для которого Керченский Институт был дорогим детищем. Благодаря его заботам он существовал и развивался. Его сподвижниками в этом деле были Члены Совета и все преподаватели, которые приложили не мало сил в пользу Института. К счастью история сохранила имена первых деятелей Института. Среди них, конечно, первое место занимает князь Захарий Семенович Херхеулидзев; во время его отсутствия должность Председателя Совета занимал Константин Карлович Гирс, бывший инспектор Керченского Карантина и статский советник Христофор Афанасьевич Анастасьев. Казначеи: Алексей Николаевич Трегубов, титулярный советник Антон Балтазарович Ашин и губернский секретарь Иван Иванович Яковенко. Исполнявшие должность Инспектора заведения: штатные смотрители уездного училища – Федор Филиппович Бурдунов, Смоленский и Андрей Францович Яворский. Исполнявшие должность эконома: купец 1 гильдии Лука Николаевич Кулисич, купец Антон Аморетти и Иван Степанович Кобозев. Городские головы, принимавшие участие в Совете Института: Деспутоли, Кирилл Дмитриевич Триполитов и Николай Иванович Мазани. Законоучители: священник Симеон Старжицкий и протоиерей Павел Карчевский. Врачи: штаб-лекарь Свентоховский, Иван Кириллович Юрьев. Исполнявший должность письмоводителя Федор Константинович Сивриоглу. Все эти лица работали во благо Института без вознаграждения и служебных выгод. Остальные лица, хотя и получали жалование, но самое ограниченное. Первой начальницей Института была вдова гвардии штаб-ротмистра Варвара Николаевна Телесницкая, которая работала с момента открытия Института до 1850 г. Ее работа была отмечена почетной попечительницей Института графиней Елизаветой Ксаверьевной Воронцовой. Первые преподаватели: русского языка – Родион Петров; истории и географии – Сергей Мошкалов; французского языка – классная дама Генриетта Вайновская; арифметики – Александр Эк; рисования и чистописания – Андрей Францович

Яворский; новогреческого языка – Степан Птоломей и Спиридон Купп, который будучи купцом отказался от жалования. В подготовительном классе преподавали: Дюброкс и Константин Шапошников; учитель музыки Констанс; уроки танцев некоторое время преподавала Елена Гурьева [3, с.25].

Пока существовал изначальный состав преподавателей, дела Института шли не плохо. Но этот состав вскоре сменился новыми людьми; между которыми были и такие, которые не разделяли бескорыстных взглядов своих предшественников, что, конечно, в вину им не ставилось, в связи с тем, что они были людьми семейными и постоянным ростом цен на продукты питания в Керчи. При таких обстоятельствах, Совет Института решил принимать студенток свыше 30 человек. В 1840 г. увеличилась плата за обучение и достигла 114 рублей серебром в год, для иногородних плата составила 143 рубля серебром.

О значимости Института говорит, также посещение его первыми лицами Российской империи. 9 апреля 1836 г. Керченский Институт посетил Новороссийский и Бессарабский генерал-губернатор граф Михаил Семенович Воронцов, который выразил свое удовлетворение содержанием работы и устройства Института. Тогда же посетили Институт попечитель Одесского учебного округа, и инспектор казенных училищ; они подробно ознакамливались с хозяйством и содержанием Института и остались, весьма довольны порядком [2, с.34].

В 1837 г. Институт посетил император Николай I и признал его в весьма удовлетворительном состоянии, несмотря на недостаток финансирования и недавнее образование. Во время визита были заложены основы его расширения.

Особое внимание заслуживает высказывание графа Воронцова о Керченском Институте: «Заведение это уже оправдало в некоторой степени те ожидания, которые имели место при его учреждении. Керчь, Таврическая губерния, Черноморье и Земля Войска Донского признательны правительству, которое предоставило им средство хорошего, приличного и дешевого способа воспитания их дочерей» [1, с.12].

В пользу Института говорит, также и та любовь, которую высказывали к этому заведению жители Керчи.

Выводы. В этой статье мы рассмотрели историю становления высшего образования в Крыму в первой половине XIX века на примере первого периода существования Керченского Кушниковского Девичьего Института с 1835 по 1844 гг. Он характеризуется потребностью Таврической губернии в наличии достаточного количества учебных заведений, в том числе и высших. Мы рассмотрели особенности его становления и развития, трудности, связанные с этим процессом. Существование этого заведения принесло неоценимую пользу не только для жителей Керчи, а и для всей губернии, а также для Земли Войска Донского. Особенно выделяется та бескорыстная работа первых педагогов на благо Института, без которой он бы не смог функционировать. В его работе есть достаточно много примеров, которые бы следовало актуализировать в современной педагогической науке.

Резюме

В статье рассмотрена история деятельности Керченского Кушниковского Девичьего Института в первый период его существования (1835-1844 гг.).

Резюме

У статті розглянута історія діяльності Керченського Кушниковського Дівочого Інституту в перший період його існування (1835-1844 р.).

Summary

This article takes upon the history of Kerch Kushnik' Girl Institute (1835-1844).

Литература

1.Говоров Д. Историческая записка о Керченском Кушниковском Девичьем Институте с основания его в 1835 году до 1885 г. – Керчь: Скоропечатная типография А.В.Холева, 1886.–120 с.

2.Михневич И. Исторический взгляд на учебные заведения Новороссийского края в Екатеринославской, Херсонской и Таврической губерниях и Бессарабии. – 1844. – 60 с.

3.Отчет об образовании Одесского Учебного Округа за 1845 г. – Одесса, 1845. – 85 с.

4.Программа испытаний при поступлении в Керченский Кушниковский институт. – 1852. – 8 с.

Подано до редакції 12.03.2004

УДК 378

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА СОМАТО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Щеколодкин Владимир Федорович
кандидат медицинских наук, доцент
Ткаченко Юлия
студентка
НМЦ физического и психического здоровья Крымского государственного гуманитарного института (г. Ялта)

Постановка проблемы. В последние годы проблема психофизического здоровья молодого поколения стала привлекать к себе все большое внимание специалистов разных профессий. Исследованиями последних 5 лет в Научно-методическом центре физического и психического здоровья нашего института показано, что в состоянии здоровья студентов имеются определенные проблемы, как со стороны сомато-физиологического раздела (снижение остроты зрения, нарушения в органах дыхания, пищеварения и т.д.), так и в психическом разделе (снижение процессов памяти, логического мышления и т.д.) [5; 6].

Эти данные указывают на необходимость поиска причин подобных отклонений, времени их появления и разработки коррекционных либо «антифакторных» программ, противостоящих возникновению и развитию различных отклонений в состоянии здоровья детей и подростков.

Учитывая, что подобные отклонения практически уже сформированы у выпускников средних школ, целесообразно выявлять сроки их возникновения в детских дошкольных учреждениях в более ранние периоды развитию детского организма – на уровне 3-5-летнего возраста с целью их предотвращения или корректировки.

Следует указать, что именно в дошкольном возрасте происходит основополагающая закладка здоровья ребенка, которая одновременно сопровождается ростом и формированием анатомо-физиологических систем организма [1; 2; 3; 4]. Однако эти вопросы требуют своего дальнейшего изучения, особенно по разделу психосоматического формирования детского организма в связи с тем, что формирование такой гармонии заключено в оптимизации сочетания развития физических и духовных сил ребенка. Данная проблема осложняется тем, что за последние годы увеличилось число детей с различными патологиями, включая отклонения и нарушения в опорно-двигательной системе. Это приводит к ослаблению и нарушению нервно-двигательной функции и деятельности

внутренних органов (дыхательной, сердечно-сосудистой и других систем), что негативно сказывается на уровне функциональной активности нейронов, участвующих в формировании высших психических функций и проявлений адекватных реакций на окружающее.

Поэтому перед специалистами педагогики медицины стоит задача изыскание эффективных методов формирования детей с патологией опорно-двигательной системы, которые бы сочетали эффективное их психофизическое формирование с одновременной реабилитацией пораженных анатомо-функциональных систем их организма.

Целью наших исследований, результаты которых мы отразили в данной **статье**, явилось изучение характера действия методов физического воспитания на сомато-физиологические и психические системы организма детей 2,9-5,0-летнего возраста, с отклонениями опорно-двигательной системы, что имеет определенную преемственность с исследованиями Центра, проводимых на студентах института с патологией позвоночника (сколиоз).

1. Характеристика воздействия на органо-физиологические показатели детского организма.

С анатомо-физиологической точки зрения дошкольный возраст часто рассматривают как относительно спокойный, с точки зрения физической и умственной работы, в сравнении со школьным и подростковым периодами. Вместе с тем, следует помнить, что в этом периоде происходит основополагающая закладка здоровья ребёнка с одновременным ростом и формированием анатомо-физиологических систем организма. Поэтому знания педагогам строения и функционирования детского организма играет существенную роль в физическом развитии и воспитании детей.

Основными показателями физического развития ребенка считаются длина, масса тела и окружность грудной клетки, что официально признано современной медициной и используется в государственных дошкольных и школьных учебных учреждений. Указанные показатели являются основными, но не единственными. Дополнительными данными могут быть показатели длины туловища, конечностей, форма грудной клетки, стопы; осанка, развитие мышечной системы; жизненная ёмкость лёгких (ЖЕЛ), сила сжатия кисти и т.д.

Учитывая наличие физических отклонений в развитии детей специализированного дошкольного учреждения - детского сада № 77 г. Симферополя, вопросы физического воспитания становятся ещё более актуальными и требуют пристального внимания и ответственности педагогов и воспитателей.

В представленных исследованиях нами была использована программа физической культуры «Театр физического воспитания и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста» по Н.Н. Ефименко. Автор вкладывает в свою программу 8 формул-положений, разработанных им естественных форм двигательной активности, проводимых в соответствующей последовательности.

Исходя из сказанного, было решено исследовать у указанных детей в динамике состояние некоторых физических показателей. Для этого были выбраны следующие временные периоды для обследования детей: сентябрь и декабрь 2003г., март и май 2004г. В качестве тестов первоначально были взяты показатели измерения роста, веса массы тела и окружности грудной клетки, а с декабря 2003г. были дополнительно введены и другие: окружность головы,

пульс (частота сердечных сокращений в 1 минуту), время возвращения пульса к исходным цифрам после физической нагрузки (7 приседаний) и определение пиковой скорости выдоха, которая отражает состояние функции дыхательной системы человека. Последнее исследование определялось при помощи индикатора "Витест КС-1".

Дети были разделены по двум основным возрастным подгруппам: 2,9 - 3,5 лет и 3,6 - 5,0 лет, и составляли опытную группу в количестве 20 человек. В качестве контрольной группы были взяты здоровые дети из детского сада №62 г. Симферополя, которых также было 20 человек. Результаты исследований представлены в Таблице № 1.

Из Таблицы №1 видно, что в стартовой позиции — в сентябре 2003г. — в подгруппе детей "2,9 - 3,5 лет" несколько лучшие показатели по росту тела и головы отмечены у детей контрольной группы, соответственно, у 5 (83,7%) и 2 (33,3%), чем в нашей опытной группе, соответственно, 4 (50%) и 1 (12,5%).

Наоборот, по показателям веса и окружности грудной клетки лучшие показатели были отмечены у детей опытной группы, соответственно, 1 (12,5%) и 2 (25%) ребёнка, т.к. таковых детей в контрольной группе не оказалось. Необходимо отметить, что данный цифровой материал в обеих возрастных подгруппах слишком невелик для проведения серьёзных заключений.

В подгруппах детей в возрасте "3,6 - 5,0 лет" отмечается уже более существенное различие: по ростовому показателю: дети обеих групп соответствовали возрастному уровню в 91,6% (11 человек) и 92,8% (13 человек) случаев; показатель веса также существенно не разнился в обеих группах - по 4 человека (33,3% и 28,5%) имели хорошие показатели массы тела. Однако хорошие показатели окружности грудной клетки и головы превалировали у детей опытной группы - соответственно, 4 (33,3%) против ни одного в контрольной группе - по результатам измерения окружности грудной клетки и 8 (66,7%) и 3 (21,5%) - по окружности головы (см. табл. 1).

В декабре 2003г. нами был расширен спектр исследований физических показателей организма детей - введены: показатели скорости форсированного выдоха, частоты пульса в покое и время возврата пульса после физических упражнений (7 приседаний). Как показали дальнейшие исследования, введение дополнительных тестов оправдало себя, т.к. они позволили получить дополнительную информацию об эффективности влияния физических упражнений на организм детей.

Так, если значительных различий в показатели роста в обеих группах не было отмечено, то по другим они чётко прослеживались:

- нормативного уровня веса тела 16 - 18 кг достигли дети опытной группы в 7 случаях (35%), то в контрольной группе таковых было 3 человека (15%);
- по окружности грудной клетки хорошие показатели были выявлены у 6 детей (30%) опытной группы при отсутствии таковых в контрольной группе;
- по возрастанию окружности головы результаты были соответственно: в подопытной группе - 9 человек (45%) против 5 (25%) в контрольной группе;
- хорошие показатели форсированного выдоха были зафиксированы у 4 человека (20%) подопытной группы и ни одного ребёнка в контрольной

группе;

- показатели пульса, выходившие за нормальные параметры (96 и более ударов в 1 минуту) были выявлены у 7 детей (35%) опытной группы и 11 (55%) контрольной группы;

- запаздывание восстановления пульса (4 и более минут) после физической нагрузки было отмечено у детей опытной группы в 3 случаях (15%) портив 6 случаев (30%) у детей контрольной группы.

Аналогичные результаты отмечались и при обследовании детей в марте и мае 2004г. (см. табл. 1).

Анализируя указанный цифровой материал, несмотря на его небольшую величину в подгруппах, следует указать, что имеется четкая динамика положительных результатов у детей опытной группы, по сравнению с детьми контрольной группы. Это подтверждается и суммарным материалом позитивных результатов указанных групп во все периоды обследования детей. В частности, укажем, что в мае 2004г. суммарные положительные результаты исследования детей по выше указанным разделам превалировали над таковыми у детей контрольной группы - соответственно, 75 и 54 случаев (1=2.54; p=0.02). Кроме того, к маю 2004 года было отмечено исправление дефектов в нарушении костно- суставной системе в 7 случаях (35%) – деформация грудной клетки, плосковальгусная стопа, уплощения свода стопы.

Таким образом, использование метода физического воспитания по Н.Н. Ефименко в специальном учреждении для детей с нарушенной осанкой, направлена не только на её коррекцию (исправление), но и на эффективное физиологическое развитие и формирование детского организма. Причём применение указанной авторской программы воспитания и оздоровления детей дошкольного возраста оказалась предпочтительней, в сравнении с программой, использованной в детском саду №62 г. Симферополя, о чём свидетельствуют представленные нами выше данные.

2. Характеристика воздействия физического воспитания на психофизиологические показатели детского организма.

В дошкольном периоде мозг ребенка продолжает свое дальнейшее поступательное развитие. И хотя у 6 –летних детей размеры корковых зон мозга составляет около 80% размеров взрослого человека, но развитие борозд и извилин лобной области, отвечающей за аналитико-синтетическую деятельность заканчивается только к 12 годам. Это сказывается на повышенной чувствительности к различным раздражителям и сниженной функциональной способности головного мозга детского организма воспринимать и перерабатывать многообразную информацию внешней среды, потому что нервные элементы мозга продолжают свое формирование. Однако этот период характеризуется синхронным формированием психических и физических процессов организма, высокой пластичностью мозговых структур, которые могут достигнуть или не достигнуть в дальнейшем полной своей зрелости, в зависимости от их употребления или не употребления, совершенствование координации между двигательной и нервной активностью приводящих к развитию ловкости, быстроты и смелости. Особенно это касается таких разделов высших психических функций человека как восприятие и внимание. В частности, формирование процесса произвольного внимания связывается с созреванием лобных областей коры в способности их восприятия и анализа словесных сигналов, с последующим принятием соответствующих решений. Добавим к этому, что внимание тесно связано с

памятью, которая также усиленно формируется и совершенствуется в дошкольном периоде.

Одним из эффективных методов и способов развития процессов восприятия, внимания и других высших психических функций у детей является физическое воспитание, особенно в виде различных физических или игровых упражнений, с участием эмоционального компонента. Это проблема становится еще более актуальной для детей с некоторыми дефектами в своем физическом развитии, особенно опорно-двигательной системы. Помимо визуальных признаков физической патологии, быстрой утомляемости уже при обычном передвижении, у них возникает и формируется психологический прессинг своей физической неполноценности, поэтому пред педагогами и воспитателями дошкольных заведений для детей с отклонениями в опорно-двигательной системе стоит задача устранять не только физические недостатки таких детей, но и пытаться развивать или корректировать их высшие психические функции.

Исходя из сказанного было решено выяснить влияние физических упражнений, выполняемых по программе Ефименко Н.Н., на формирование ряда высших психических процессов у детей детского специализированного учреждения: внимание, память, мышление. В качестве тестовых заданий были избраны некоторые методики которые указывали на состояние ряда психических функций: «*внимание*» - характеризовали тесты «10 картинок» и «Что изменилось?», «*осведомленность*» - «Это я!», «Овощи»; «*память*» - «Последовательность действий» и «Вспомни кто ты»; «*мышление*» - «Лодочки», «Медведи на стульях», «Найди потерянную часть», «Счетные палочки».

Данные тесты проводились одновременно с исследованиями антропо-физиологических показателей в период обследования детей в декабре 2003 года, марте и мае 2004 года. Каждый из указанных тестов имел бальную оценку: 1 – 4 баллов – неудовлетворительно, 5-6 баллов – удовлетворительно, 7-8 баллов – хорошо, 9-10 – отлично. В качестве контрольной группы были взяты здоровые дети такого же возраста из обычного детского сада №62 г. Симферополя.

Анализ и сопоставление полученных результатов заслуживают внимание не только педагогов и воспитателей дошкольных учреждений, но и научных работников любой гуманитарной профессии.

Так же как и при исследовании сомато-физиологических показателей детей, они были подразделены по двум возрастным группам – 2,9-3,5 лет и 3,6-5,0 лет. Опытная и контрольная группы были равнозначны по возрастному составу и, следовательно, полученные данные сопоставимы между собой. Уже проведенные в декабре 2003 года исследования по определению состояния указанных психических процессов у детей показали, что лучшие показатели *памяти* и *мыслительных* процессов отмечались в группах детей специализированного детского сада №77, которые занимались по программе Н.Н. Ефименко, по сравнению со здоровыми детьми детского сада №62, занимавшихся по обычной программе дошкольного физического воспитания (см. табл. 2). Результаты исследований, проведенные в марте и мае 2004 года, также подтверждали подобную закономерность, причем при обследовании в мае с.г. они были еще более демонстративными: общее число случаев положительных результатов отмечалось среди детей специализированного детского сада, по сравнению с детьми обычного дошкольного заведения – 139 против 90 случаев (см. табл. 2).

Таким образом, можно заключить, что физическое воспитание для детей дошкольного возраста с патологией опорно-двигательной системы является

важным мероприятием и инструментом не только в исправлении физических недостатков, но и в формировании их умственных способностей. Данную программу можно отнести к программам, отражающих своего рода «комплексную педагогика жизни», направленных на развитие личности ребенка, включая психическую, эмоциональную, интеллектуальную и другие сферы его развития.

Можно утверждать, что данные исследования являются дополнительным фрагментом в изучении состояния и развития психофизических показателей состояния здоровья организма человека, проблемой которых занимаются сотрудники Научно-методического центра физического и психического здоровья института.

Выводы

1. Физическое воспитание для детей дошкольного возраста является важным этапом в их физическом и психическом развитии.

2. В зависимости от физического состояния здоровья детей целесообразно использовать оптимальные методы их физического воспитания. Для детей с отклонениями в опорно-двигательной системе метод- программа физического воспитания Ефименко Н.Н. является эффективной не только для восстановления дефектов в двигательной, но и для физического и психического их развития. При этом по своим результатам она превосходит общепринятые методы физического воспитания, используемые в детсадах для здоровых детей.

3. Наиболее эффективных результатов в психофизическом развитии достигнуты у детей в возрасте 3,6-5,0 лет, по сравнению с 2,9-3,5-летнего возраста.

4. Успешность развития психических функций у детей дошкольного возраста в значительной степени коррелирует с нормальными показателями роста, частотой пульса, замедлением возраста пульса к исходным цифрам после физической нагрузки и увеличенными показателями легочной емкости легких.

5. Положительная динамика воздействия упражнений физического воспитания на показатели психического здоровья детей в специализированном детском учреждении начинает проявляться с 5-6 месяца их применения.

6. Проведенные исследования являются существенным фрагментом в изучении динамики состояния психофизического здоровья детей, подростков и студенческой молодежи в процессе их воспитания и обучения.

Перспектива представленных исследований состоит в их продолжении в последующих возрастных группах детей, позволяющих судить об уровне и качестве в созревания и формирования психосоматических систем организма человека.

Резюме

В статье рассмотрены результаты изучения характера действия методов физического воспитания на сомато-физиологические и психические системы организма детей 2,9-5,0-летнего возраста, с отклонениями опорно-двигательной системы.

Резюме

У статті розглянуті результати вивчення характеру дії методів фізичного виховання на сомато-физиологічні і психічні системи організму дітей 2,9-5,0-літнього віку, з відхиленнями опорно-рухової системи.

Литература

1. Захарова А.В., Слобовчиков А.В. Мир детства. – М.: Педагогика, 1988. – С. 10-13.

2. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольников. – СПб: Речь, 2001. – С. 9-11.

3. Печара К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М.: Просвещение, 1986. – С. 5-10.

4. Студеникин М.Я. Книга о здоровье детей. – М.: Медицина, 1988. – С. 21-25.
5. Щеколодкин В.Ф. Физико-физиологические аспекты здоровья абитуриентов-студентов // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: Пед. преса, 2000. – С. 271-275.
6. Щеколодкин В.Ф. Психофизическое состояние здоровья абитуриентов гуманитарного вуза // Гуманітарні науки. – 2001. – №1. – С. 130-137.

Подано до редакції 12.03.2004

Вставить таблицу 1

Вставить таблицу 2

УДК 378

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Ольхович О.В.,
Тернопольский государственный педагогический университет им. В. Гнатюка

Постановка проблемы. Понятие международной социальной работы плохо определено, но мысль о том, что социальные работники имеют общие заботы, высказывалась неоднократно.

Политические события, технологические перемены и социально-экономические условия создают возрастающую потребность в том, чтобы социальные работники трудились, невзирая на границы культур (возможно, в пределах национальных границ), границы наций или на глобальном уровне в международных организациях.

Такое признание не ново, однако пока еще оно не очень широко популяризируется через образование по социальной работе. Несмотря на определенный осторожный скептицизм относительно возможности международной социальной работы, были сделаны некоторые попытки «интернационализировать» образование по социальной работе.

Понимание через культурные границы составляет один аспект в интерпретации международной социальной работы. Именно в этой области британская система образования по социальной работе в последнее время сделала акцент – хотя и по «домашним» причинам. В 1980-х гг. наблюдалось заметное развитие литературы и курсов по культурным различиям и антирасистской социальной работе. В 1990-х гг. эта тенденция была трансформирована в более широкое требование антидискриминационной политики и практики в отношении ряда групп, представляющих национальные меньшинства [3, с. 98].

Межкультурное воспитание является сегодня лучшим инструментом в нашем распоряжении, который может нам помочь воспользоваться возможностями обществ с множеством культур**. В данной статье** в центре нашего внимания будут культурные и этнические различия. Для нас главная задача понять, как жить и действовать творчески перед лицом всех этих различий.

Истории известны несколько волн миграции, приведших к тому, что в настоящее время Европу населяют люди разных культур. От этого жизнь становится и интереснее и увлекательнее, но, в то же время, и сложнее. Все более определенной становится одна реальность: мы живем в обществах с множеством культур.

Мы живем в запутанном мире. В каком то смысле кажется, что мы приближаемся друг к другу. В самом деле, те, кто имеют доступ к информационным и телевизионным каналам спутниковой связи, могут связаться с обратной стороны планеты за несколько секунд. Однако, если мы посмотрим вокруг себя, расстояния, разделяющие нас друг от друга все увеличиваются. Мы не используем наши общества с множеством культур как обогащающий нас своим разнообразием мир, который нам ни в коем случае нельзя потерять.

К несчастью, случается, что присутствие «иных» людей в стране приводит к потере интереса и безразличию, а то и к дискриминации и нетерпимости. Что касается меньшинств в наших обществах, то дискриминация проникает во все стороны их жизни: доступ к социальным услугам, занятости, срок содержания под

стражей, жилье, представительство в обществе и политическая организация, доступ к образованию.

Эскалация нетерпимости часто приводит к насилию и может дойти и до вооруженного конфликта. Отделом по исследованиям в области мира и конфликтов при университете г. Уппсала, Швеция, отмечено более 90 вооруженных конфликтов, произошедших в мире за период с 1989 по 1994 гг., из которых только 4 были конфликтами между государствами, остальные же 86 являются внутригосударственными: гражданские войны в связи с территориальными и политическими проблемами, межнациональные конфликты, а также национальные и религиозные конфликты [1:10].

Практически все страны возникли в результате интеграции других культур. В Европе только Исландия может быть признана монокультурным обществом. Но и в этой стране происходят изменения.

Если разнообразие является нормой, присущей нашим обществам, то почему же в таком случае мы проявляем такую нетерпимость к тем, кого мы считаем иными, отличающимися от нас, и как этого можно избежать.

Как мы успели заметить, за последние десятилетия катастрофически возросла скорость изменений, происходящих в наших обществах. Встреча разных культур по-прежнему продолжает быть главнейшим двигателем этих изменений, являясь в то же самое время и результатом этих изменений. Даже внутри доминирующих культур есть люди, не подпадающие под обычные нормы, и которых можно определить как принадлежащих к субкультуре. Вместе с этим пониманием постепенно, хотя и не без бурных проявлений пришло осознание того, что эти люди имеют права и требуют уважения и признания.

С 60-х годов в некоторых странах стали применять специальные учебные программы для детей, относящихся к традиционным меньшинствам, а также для детей недавно приехавших иммигрантов.

Опыт Швейцарии и других многоязычных обществ послужил основой для создания в 80-х годах концепции «межкультурной педагогики». Она предлагает программу, включающую три фазы. Исходный пункт заключается в привитии терпимости ко всему, что представляется необычным, в сочетании с критическим отношением к собственным взглядам. Далее через разнообразные совместные мероприятия создаются условия для проявления солидарности. Наконец, третья фаза, базирующаяся на результатах первых двух, заключается в выделении и признании ценностей, которые были бы общими для разных культур [4, с. 144].

Такой подход применим в школьной системе, особенно на дошкольном уровне и в начальной школе, где межкультурная педагогика может внести свой вклад в уменьшение предрассудков в решающие годы развития ребенка, и, кроме того, дать возможность детям, чьи родители родились за рубежом, легче идентифицировать себя с их культурой и языком, и таким образом подготовить детей к жизни в поликультурном обществе.

Чтобы какое-либо общество действительно стало межкультурным, каждая социальная категория людей должна жить в условиях равенства, независимо от ее культуры, образа жизни и происхождения. Это заставляет нас не только взаимодействовать с культурами, которые нам кажутся странными по сравнению с нашими, но и с меньшинствами, например инвалидов, которые сталкиваются с разными формами нетерпимости и дискриминации. Для создания такого общества нужно объединить многие силы: социальные, экономические, политические.

Межкультурное воспитание может нам помочь воспользоваться возможностями обществ с множеством культур. Межкультурное воспитание имеет глобальную цель: укреплять основы взаимоотношений между людьми, между разными обществами, а также между различными культурными группами большинства и меньшинства.

Достижение этой цели позволит:

- чтобы разнообразие основывалось на равенстве и не было оправданием для маргинализации;
- предпринять усилия по признанию различной культурной самобытности и борьбе за уважение меньшинств;
- обеспечить мирное разрешение конфликтов.

Эта общая цель предполагает, что межкультурное воспитание касается всего общества в целом. Невозможно представить себе межкультурное общество, которое взаимодействует только с какой-либо одной частью, т.е. либо только с группами меньшинств, либо только с группами большинства.

Потребности тех, кто принадлежит к большинству и тех, кто к меньшинству, различны, но взаимозависимы. Первой потребностью большей части групп меньшинства, образовавшихся в частности в результате иммиграции, является развитие навыков и знаний. Не умея общаться на общепринятом языке, например, очень трудно и даже невозможно выжить в обществе. Первое, что должна сделать группа, которая в большинстве – это пересмотреть принятые нормы и традиционный образ мыслей, в особенности стереотипы и предрассудки по отношению к меньшинствам. Нам всем необходимо понять, какую роль играют в обществе отношения, основанные на власти, и их влияние в данном случае на межкультурные отношения.

Вполне логично, что различные потребности связаны и с различными целями. В отношении социальных групп большинства у межкультурного воспитания будут следующие цели:

- способствовать пониманию реальностей взаимозависимого мира и поощрять действия, отвечающие этим реальностям;
- бороться с отрицательными предрассудками и этническими стереотипами;
- способствовать положительной оценке различий и многообразия;
- искать и подчеркивать сходство;
- способствовать развитию положительного отношения и поведения в отношении лиц, принадлежащих другим обществам и культурам;
- осуществлять на практике принципы солидарности и гражданского мужества.

В отношении меньшинств цели межкультурного воспитания включают, помимо вышеуказанных, задачу обучения жизни в доминирующем сообществе без потери своей культурной самобытности.

Хотя межкультурное воспитание направлено на все общество в целом, приоритетом для него является система отношений детей и молодежи. Этот приоритет оправдан, потому что именно они будут гражданами межкультурных обществ. Кроме того, они являются важным каналом общения с взрослыми, они могут помочь взрослым понять, например, необходимость изменений. Межкультурное воспитание должно дать возможность молодежи открыть для себя корни и механизмы расизма, нетерпимости, ксенофобии. Это личное открытие может вылиться в коллективные действия. Межкультурное обучение может

облегчить процесс осознания молодежью своей собственной позиции, обоснования ее знаниями, и действительной поддержки ее, понимая международные и национальные обстоятельства, определяющие наш мир.

Межкультурное воспитание детей и молодежи преследует две главные цели:

- помочь им распознавать наличие неравенства, несправедливости, стереотипов и предрассудков;
- дать им знания и навыки, которые помогут им пересмотреть и изменить эти механизмы, когда они с ними встретятся в обществе.

Межкультурное воспитание, таким образом, представляет собой процесс воспитания общественного сознания, с помощью которого люди лучше осознают свою собственную культуру, а также взаимозависимость между культурами, развивая при этом в себе большое уважение к различиям, независимо от того, с чем связано это различие: с культурой, религией, этническим происхождением, сексуальной ориентацией, национальностью, общественным статусом, способностями или недостатками [1. с. 57]. Таким путем люди научатся ценить свою культуру в контексте всего мира в широком смысле и смогут понимать других и общаться с ними, а также ценить ценности и вместе трудится для создания лучшего и более справедливого мира.

Межкультурное воспитание предполагает работу с разными сторонами человеческой личности, такими, как поведение, чувства, ощущения, ценности и опыт. Этого невозможно добиться только на уровне интеллекта, нужно использовать и опыт. Например, если мы хотим развить у молодежи солидарность с иммигрантами мы не можем ограничиться только информированием их о положении иммигрантов, или дать только цифры и схемы. Необходимо, чтобы молодежь восприняла и полностью осознала, что иммиграция не случайна, что образ жизни самой этой молодежи может привести некоторых к иммиграции и что страны происхождения иммигрантов не всегда были бедными, а их разорили, привели к бедности. Подобным же образом занимаясь проблемами дискриминации в отношении Ромов (цыган и странствующих), вместо того, чтобы проводить конференции, лучше дать возможность молодежи почувствовать, что такое предрассудки и дискриминация в повседневной жизни. Это вовсе не означает снижения важности основной информации, ибо она необходима для борьбы с предрассудками и сильно укоренившимися стереотипами.

Донести до сознания людей действительное положение вещей возможно только тогда, если работать с ними, исходя из их собственных знаний, ощущений и опыта. На этой основе они смогут научиться приспосабливаться к разным проявлениям действительности в их личной жизни и в культурном плане, а также приобретут новые ощущения и знания. Поэтому работа должна проходить не только на когнитивном и интеллектуальном уровне, но, прежде всего, с использованием конкретного опыта на уровне чувств и эмоций. В то же время, необходимо помнить, что для того, чтобы дать возможность людям развивать основополагающие ценности межкультурного воспитания: солидарность, уважение, умение сострадать – мы должны помочь им приобрести навыки в области сотрудничества, общения и критического анализа.

Три этапа педагогической миссии можно определить следующим образом: думать, чувствовать и действовать. Таким образом, мы заставим работать голову, сердце и руки.

В межкультурном воспитании работа над формами участия и групповой активности должна основываться на некоторых основных принципах:

1. Начинать следует с того, что молодежь уже знает, с выяснения их мнения и опыта, и на этой основе открывать новые идеи и новый опыт;

2. содействовать участию молодежи в обсуждениях, так, чтобы они как можно больше узнали друг о друге;

3. постоянно думать о том, как люди могут конкретно воплотить свой опыт межкультурного воспитания в простых, но эффективных действиях, свидетельствующих о том, что они отрицают маргинализацию, дискриминацию и отторжение.

Межкультурное воспитание существует на уровне не только отдельной личности: для него необходимо, чтобы одновременно были задействованы и личность, и коллектив. Соответственно главная задача заключается в том, чтобы молодежь через групповые занятия смогла сделать конкретные выводы, касающиеся повседневной жизни.

Работа с молодежью проводится на основе групповых занятий и метода участия. Ориентация на участие обозначает, что молодежь не является целью, а тем потенциалом, на который можно опереться. Главная задача заключается в том, чтобы помочь людям контролировать свои собственные действия, и, соответственно, дать им возможность действовать [5, с. 93 – 94].

Занятия в группе вполне подходят для установления лучшего взаимопонимания и овладения опытом, знаниями, компетентностью и линией поведения. Так, сам процесс групповых занятий становится движущим средством, которое позволяет обеспечить, чтобы обучение каждого в отдельности было социально значимым и выходило за рамки отдельной личности.

Выводы. Восприятия человека находятся под влиянием его ожиданий, культуры, средств массовой информации и решения часто принимаются исходя из весьма ограниченной информации, на основании поверхностных суждений. Это приводит к возникновению разного рода предрассудков.

Межкультурное воспитание – это не закрытая программа, которая может повторяться без каких-либо изменений. Напротив, не только широк круг возможностей для межкультурной деятельности, но и мы постоянно должны спрашивать себя, что мы делаем и зачем. Межкультурное воспитание предполагает работу с разными сторонами человеческой личности, такими, как поведение, чувства, ощущения, ценности и опыт.

В основе межкультурного воспитания молодежи лежат следующие принципы: выяснения их мнения и опыта; содействие участию молодежи в обсуждениях; конкретное воплощение своего опыта межкультурного воспитания в простых, но эффективных действиях.

Занятия – это те средства, которые помогают молодежи освоить интеллектуальный и эмоциональный опыт. Важно понимать, что занятия – это не цель, а всего лишь предлог, т.е. ключ, который открывает дверь к главному, а именно совместному обучению на основе обмена мнениями и опытом, на основе открытия новых сторон действительности.

Резюме

Межкультурное воспитание является сегодня лучшим инструментом в нашем распоряжении, который может нам помочь воспользоваться возможностями обществ с множеством культур. Его глобальная цель – укреплять основы взаимоотношений между людьми, между разными обществами, а также между различными культурными группами большинства и меньшинства.

Межкультурное воспитание предполагает работу с разными сторонами человеческой личности, такими, как поведение, чувства, ощущения, ценности и опыт.

Резюме

Міжкультурне виховання є сьогодні кращим інструментом у нашому розпорядженні, що може нам допомогти скористатися можливостями суспільств із безліччю культур. Його глобальна мета – зміцнювати основи взаємин між людьми, між різними суспільствами, а також між різними культурними групами більшості і меншостей.

Міжкультурне виховання припускає роботу з різними сторонами людської особистості, такими, як поводження, почуття, відчуття, цінності і досвід.

Литература

1. Все различны – все равны: Учебный сборник. – Страсбург: Европейский молодежный центр, 1998. – 242 с.
2. Доэл Марк, Шадлоу Стивен Практика социальной работы / Пер. с англ. яз. под ред. Б. Ю. Шапиро. – М.: АО «Аспект Пресс», 1995. – 273 с.
3. Лайонс К. Образование в области международной социальной работы: Обучение социальной работе: состояние и перспективы. – Москва 1997. – С. 98-104.
4. Лоренц Уолтер Социальная работа в изменяющейся Европе. – Амстердам-Київ, 1997. – 199 с.
5. Yael Ohana Participation and citizenship training for minority youth projects in Europe. – Strasbourg: Council of Europe, November 1998. – 115 p.

Подано до редакції 14.02.2003

Зміст

Аносов І. П. Національні освітні заклади та проблеми їх функціонування з позиції педагогічної антропології 3

Атанов Г. О. Діяльнісний підхід до проектування навчання 9

Шувалова И. Н., Бруннер Е. Ю. Психофизиологические особенности студентов специализированного факультета Крымского государственного гуманитарного института 16

Гавриш Н. В. Педагогічна творчість як умова стимулювання творчих проявів дітей у мовленні 24

Игнатенко Н. Я. Модернизация математического образования (положительные и отрицательные аспекты) 29

Кучерявий О. Г. Можливості вищого навчального закладу в формуванні у студентів готовності до педагогічної діяльності 41

Пахомова Т. О. Модернізація підготовки викладачів іноземної мови в контексті європейської літературної освіти 48

Приходько Н. И. Актуальные вопросы проективной педагогики и педагогической технологии 53

Семиченко В. А. Методологічні проблеми сучасних психолого-педагогічних досліджень 58

Авдєєва І. М. Інтерактивне навчання як спосіб проектування творчо орієнтованого освітнього процесу 64

Алисейко Е. Н. Концептуальная модель высшего гуманитарного образования в Автономной Республике Крым 70

Аматьєва О. П. ПІдготовка вихователів до роботи по формуванню виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку 79

Анисимова Л. С. Использование технологии решения педагогических задач в процессе формирования профессиональных умений у учителей начальных классов: теоретический аспект 86

Артюшина М. В. Проблеми цілепокладання в професійній діяльності викладача вищої школи 95

Астахова Е. В.(мл.) Институциональные изменения в системе образования на пути к Болонскому процессу 101

Бекирова Э. Ш. Возрождение и становление системы подготовки педагогических кадров для школ с крымскотатарским языком обучения 106

Богданов І. Т. Значення фундаментальної підготовки в організації навчального процесу у вищій педагогічній школі 111

Вакуленко В. М. Готовність педагога до практичної педагогічної діяльності 116

Васильев И. Б. Педагогическая система как подсистема внешней среды 122

Васютинський В. О. Три джерела групової феноменології в педагогічній взаємодії 129

Вожегова Т. В. Развитие проблемы индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников (80-90-е гг. XX века) 134

Волкова Н. П. Самостійна робота студентів з формування комунікативних умінь у процесі вивчення модульного курсу „Педагогічні комунікації” 140

Воробйова С. І. Методи формування перетворювально-творчої діяльності учнів 150

Герасименко Л. В. Використання освітніх ситуацій в процесі викладання гуманітарних дисциплін у технічному вищому навчальному закладі 154

Глузман Н. А. Уровни опыта творческой профессиональной деятельности учителя-педагога 158

Горбунова Н. В. Цілісна система роботи з організації художньо-мовленнєвої діяльності у різних типах сучасних освітніх закладів 163

Грива О. А. Аналіз теоретичних підходів та досвіду роботи з виховання толерантності в дітей та молоді в умовах полікультурного світу 170

Гуменюк В. О. Моделі оціночної діяльності та способи контролю успішності учнів 175

Гурова О. М. Духовний аспект педагогічної творчості Г. Ващенка 181

Дичківська І. М. Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість педагога 183

Докучаєва В. В. Принципи проектування інноваційних педагогічних систем 189

Дронова О. О.Проектування поліхудожнього особистісно-орієнтованого середовища у дошкільному освітньому закладі 197

Єрмак Н.П. Дослідження продуктивності методики розв’язування навчальних задач з хімії у процесі когнітивної діяльності школярів 203

Заболотская О. А. Конструирование специальных ситуаций в процессе формирования индивидуальности студента 209

Загородний Ю. И. Политическая компетентность студента как критерий и результат его политической социализации 214

Закір'янова І. А. Можливості формування соціокультурної компетентності у майбутніх педагогів в умовах викладання різних навчальних дисциплін 219

Іванова Л. А. Теоретичні аспекти підготовки педагогів-організаторів для роботи в дитячих оздоровчих закладах: проектно-програмний підхід 225

Зєня Л. Я. Проектування і реалізація профільного навчання у старшій школі і проблеми підготовки вчителя іноземної мови з урахуванням потреб профільності освіти 229

Измаилова Г. М. Деловая игра: «Судебный процесс» над двигателями внутреннего сгорания» 236

Каленская В. П. Анализ практики использования психодиагностических методик в учебном процессе 239

Кирейчев А. В. Структурный и функциональный анализ проблемы готовности к педагогической деятельности 244

Король Л. Л. Професіоналізація підготовки майбутнього вчителя у Полтавському педагогічному інституті (70 – 90 рр. ХХ ст.) 251

Кравцова А. В. Формирование здорового образа жизни младшего школьника методами воспитания 255

Кравченко Ю. М. Практика применения решения педагогических задач в ходе подготовки будущих учителей 260

Крайнова Л. В. Проектні технології як засіб виховання інноваційної культури майбутніх педагогів 264

Крамаренко І. С. Методологічні основи моніторингу як засобу прогнозування навчальних досягнень учнів з хімії 268

Кривозуб В. Ф., Бондарук Г. Д. Зміст педагогічної практики на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів (спеціальність "Музика та художня культура") 274

Карпенкова Н. І. Предметно-інтеграційна модель художньо-естетичної освіти в умовах гуманітарного ліцею 280

Коляда М. Г. Проектування системи предметних умінь з інформатики для майбутніх економістів 283

Шилова Л. И.Проблема формирования логической культуры учащихся в практике основной школы (на основе результатов исследования) 287

*Прокофьева М. Ю.*Теоретические основы построения интегративных курсов 294

Вишневский С.А. Существование Керченского Кушниковского Девичьего Института с 1835-1844 гг. 299

Щеколодкин В.Ф. Влияние физического воспитания на соматопсихологические показатели здоровья детей дошкольного возраста с отклонениями в опорно-двигательной системе 304

Ольхович О.В. Межкультурное воспитание как элемент образования в области социальной работы 312