

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск дев'ятнадцятий. Частина 1.

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

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Художнє оформлення: Рогачов Г.О.

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

ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск дев'ятнадцятий
Частина 1

Здано до набору 14.06.08. Підписано до друку 21.06.08.
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
(м. Ялта).

РВВ КГУ
вул. Севастопольська, 2,
м. Ялта,
Автономна Республіка Крим,
Україна,
98635
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

Ялта
2008

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» від 27 червня 2008 року (протокол № 11)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Вип.19. – Ч.1. – 208 с.

Редакційна колегія:

- О.В. Глузман** - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України;
М.Я. Ігнатенко - професор, доктор педагогічних наук;
Г.Б. Корнетов - професор, доктор педагогічних наук, академік РАО;
В.Р. Ільченко - професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України;
В.Г. Бутенко - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України.
Г.О.Балл - професор, доктор психологічних наук;
І.Д.Бех - професор, доктор психологічних наук, академік АПН України;
Г.В.Ложкін - професор, доктор психологічних наук;
В.А.Семиченко - професор, доктор психологічних наук;
Ю.Й.Машбиць - професор, доктор психологічних наук.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного комітету інформаційної політики України серія КВ № 4028 від 10.02.2000 р.

Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю «Педагогіка і психологія» (Постанова №5 – 05/4 від 11.04.2001 р.)

Рецензенти:

Бурда М.І. – доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України, заступник директора Інституту педагогіки АПН України;

Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор, Слов'янський державний педагогічний інститут

<i>Земцов И. П.</i>	КОНЦЕПЦИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ФИЛОСОФИИ	164
<i>Игнатенко Н. Я.</i>	АКТИВИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	172
<i>Лузан М. В.</i>	МИСТЕЦЬКА ОСВІТА У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США	175
<i>Гришин И. Ю., Потапов Г. Г.</i>	ЭВРИСТИЧЕСКИЙ АЛГОРИТМ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОВМЕЩНОСТИ СИСТЕМ ЛИНЕЙНЫХ НЕРАВЕНСТВ	179
<i>Резо Г. І.</i>	ПРОВІДНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ	189
<i>Балог Л. І., Молнар Е. Е.</i>	МІСЦЕ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ УГОРСЬКОМОВНИХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ	196

<i>Тулегенова А. Г.</i>	ПОЛИЭТНИЧНОСТЬ КРЫМСКОГО РЕГИОНА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	117
<i>Шаутина Т. В.</i>	ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА – ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ	121
<i>Радзієвська О. В.</i>	ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЧЕРЕЗ ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ВИКЛАДАЧА (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХСТ.)	126
<i>Ритова К. В.</i>	ОСНОВНИ ПРИЧИНИ ВІДСУТНОСТІ ІНТЕРЕСУ ДО ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	133
<i>Бура Л. В.</i>	СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ	137
<i>Кучеренко С. В.</i>	ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ РАНОМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТ	140
<i>Малєєва О. В.</i>	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ	142
<i>Шаліна Т. Д.</i>	ЗАСТОСУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ЯК ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ЗАСОБУ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ	145
<i>Петрусенко С. Ю.</i>	РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	147
<i>Гуренко О. І.</i>	ЕТНІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ТА МЕТОДИ ЇЇ ВИВЧЕННЯ	152
<i>Ільїна В. Ю.</i>	КРИЗИС И НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО И БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ В США В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	158

УДК 378.147:004

ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ» З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ЕНЦИКЛОПЕДІЇ

*Петухова Любов Євгенівна,
к.п.н., професор кафедри педагогіки початкової освіти
Херсонський державний університет*

Постановка проблеми. Однією з найважливіших цінностей освіти є інформація, а її вища форма – знання – стає вирішальним фактором, що визначає розвиток суспільства в цілому. Інформатизація набуває глобального характеру, охоплюючи всі галузі діяльності людини. Саме сьогодні формується інформаційна єдність людської цивілізації та реалізується вільний доступ кожної людини до її інформаційних баз. Отже, інформаційне суспільство вимагає відповідної орієнтації системи освіти людини, яка впроваджує в своїй діяльності сучасні інформаційні технології [3, с. 92].

Метою статті є дидактичний аналіз авторської моделі процесу вивчення курсу «Історія педагогіки» з використанням мультимедійної енциклопедії.

Оскільки сума знань взагалі і з певного навчального предмету зокрема безупинно зростає у своєму обсязі, то головне завдання дидактики вбачається у вишукуванні шляхів усунення протиріччя між лавиноподібним нагромадженням фактів науки й обмеженими можливостями засвоєння їх учнями у відведений термін навчання [1].

Виклад основного матеріалу. Формування інформаційно - комунікаційного педагогічного середовища здійснювалось поетапно з наростаючим рівнем складності інформаційного матеріалу.

Першим кроком використання інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні курсу «Історія педагогіки» було розміщення на сайт університету матеріалів для студентів, таких як робоча програма курсу, методичні рекомендації до семінарських занять та для самостійної роботи, питання до екзамену, питання підсумкової теки і т.п.

Однак матеріали були розрізнені, мали формат документів MS Word. Це автоматично звужувало коло потенційних користувачів, обмежувало доступ тих, хто не має, наприклад, ліцензійного програмного забезпечення.

Виникла необхідність інтегрувати всі матеріали в єдину систему, зробити роботу студентів по використанню дидактичних матеріалів при підготовці до лекційних, семінарських і самостійних занять ефективною і, разом з тим, простою і зрозумілою, доступною навіть для тих студентів, які практично не мають навичок роботи з комп'ютером.

Тому було розроблено сайт, який інтегрував у собі всі розроблені матеріали.

Структура пропонованої розробки дещо відрізнялася від інших. При роботі з мультимедійним сайтом, користувачеві відкривається головна сторінка зі зверненням автора, який надає певну інформацію про проект, зазначає завдання курсу, пояснює підходи до викладення матеріалу, наводить короткий опис розділів.

Зліва від основної частини вікна розміщено головне меню, що має такі пункти: Про проект; Робоча програма; Зміст; Змістовні модулі; Методичні

рекомендації; Екзаменаційний мінімум; Творчі завдання; Мультимедіа-галерея; Глосарій.

Ознайомлення з двома наступними пунктами меню «*Робоча програма*» і «*Зміст*» є, на наш погляд, дуже корисним на початку навчання курсу, оскільки дає можливість студентам скласти повне уявлення про обсяг і напрямки майбутньої роботи у процесі опанування курсом. Ознайомитися з погодинним плануванням лекційних, семінарських та індивідуальних занять можна, обравши пункт «*Зміст*» головного меню.

Пункт меню «*Змістовні модулі*» відкриває сторінку з назвами чотирьох модулів: «Вступ. Первісне та рабовласницьке суспільство»; «Виховання, школа і педагогічна думка в середні віки та епоху Відродження»; «Школа та педагогіка Нового часу (XVII-XX століття)»; «Школа та педагогіка Новітнього часу». Кожна назва змістовного модулю є гіперпосиланням і відкриває сторінку відповідного модулю. Для ефективного навчання студентів за кожним модулем надано назви лекцій та семінарських занять.

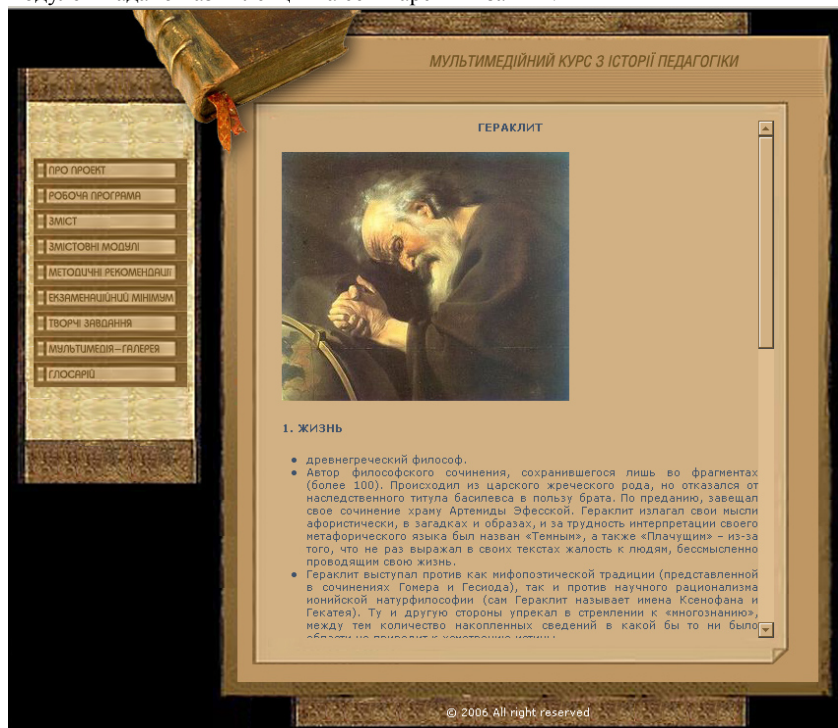


Рис. 1. Приклад сторінки з мультимедіа галереї

Для підготовки до кожного семінарського заняття представлені завдання, питання для обговорення та література. Одразу ж викладені матеріали для самостійної роботи студентів, а саме питання для самостійного опрацювання, література та форма контролю. До складання модулю студенти мають змогу

<i>Скоробогатова М.Р.</i>	УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ УКРАИНЫ В КОНЦЕ XX СТ	65
<i>Шишова И. А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	71
<i>Шитова И. Ю.</i>	ХАРАКТЕРНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО СТРЕССА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ	76
<i>Данилко О. Г.</i>	ТЕХНОЛОГИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	82
<i>Киричек Л. В.</i>	ЮВЕНАЛЬНОЕ ПРАВОСУДИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	88
<i>Безкоровайна О. В.</i>	ОСОБИСТІСНЕ САМОТВЕРДЖЕННЯ – ОСНОВА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	92
<i>Басинский А. М., Говоров Н. П.</i>	КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	98
<i>Аметова Э. Р.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ КАК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	101
<i>Асанова З. Р.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	103
<i>Абибуллаева Г. С.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	109
<i>Алимова Л. У.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ	113

ЗМІСТ

<i>Петухова Л. Є.</i>	ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ» З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ЕНЦИКЛОПЕДІЇ	3
<i>Тараненко Г. Г.</i>	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОРЕЛЯТИВНИХ ЗВ'ЯЗКІВ „ЛЮДИНА-ПРИРОДА”	12
<i>Грицай С. М.</i>	ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ	15
<i>Прокопів Л.</i>	ПЕДАГОГІЧНА ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	19
<i>Богинская Ю. В.</i>	СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	24
<i>Кобилянська Л., Лісовий В., Постевка Г.</i>	НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВНЗ	30
<i>Панасюк О.</i>	ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНИЙ ДІЯЛЬНОСТІ	35
<i>Решетова Э.</i>	МОДЕЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ГИМНАЗИИ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.: ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ	40
<i>Абібулласва С. М.</i>	ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ УЧБОВИХ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	52
<i>Хохлова В. В.</i>	ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ	58
<i>Петриченко Л. О.</i>	КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	61

підготуватися завчасно, маючи одразу ж питання підсумкової теки. Наприклад, гіперпосилання “Виховання, школа і педагогічна думка в середні віки та епоху Відродження” (другий змістовний модуль) відкриває сторінку з назвами трьох лекційних і одного семінарського блоків, метою вивчення цього модулю на початку сторінки і структурованою інформацією для підготовки до семінарських занять, самостійної роботи і підсумкової теки.



Рис. 2. Приклад сторінки методичних рекомендацій

Одним з основних розділів є розділ «*Методичні рекомендації*». Він відкриває користувачеві доступ до рекомендацій з підготовки до лекційних та семінарських занять.

Розділ «*Екзаменаційний мінімум*» містить перелік питань, які кожен студент має опанувати як результат навчання курсу історії педагогіки.

Особливої уваги заслуговують такі можливості програми, як «*Мультимедіа галерея*» та «*Глосарій*». Глосарій – це, як відомо, невеличкий словник, який зазвичай розташований наприкінці книги. Однак виникає питання використання глосарію як засобу формування тезауруса курсу не тільки в понятійному, але і в ситуативному аспекті. «*Мультимедіа галерея*» містить у собі дуже цікаву добірку інформації по персоналіях (124 особи), щодо деяких педагогічних шкіл і напрямків (6 шт.), а також невеликі відеороліки з вітчизняних та зарубіжних художніх фільмів, які якнайкраще ілюструють педагогічні ситуації та вимоги суспільства у різні історичні епохи,

вплив на формування особистості політичного і соціального укладу, економічного розвитку будь-якої країни. Матеріали для мультимедіа галереї добиралися таким чином, щоб вони доповнювали, а не повторювали лекційний матеріал, а також відображали життєвий шлях досліджуваних персоналій.

Однак такий підхід, оснований на використанні веб-сторінки з історії педагогіки, мав певні недоліки (наприклад, робота у середовищі не була персоналізованою, не містила можливості комп'ютерного тестування, роботи з кросвордами, хоча автор мав розроблені методичні матеріали). Тому виникла необхідність розробки інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища на інших архітектурних засадах. Крім того, певним чином було змінено структуру матеріалів. У результаті отримано структуру, представлену на рисунку 3.

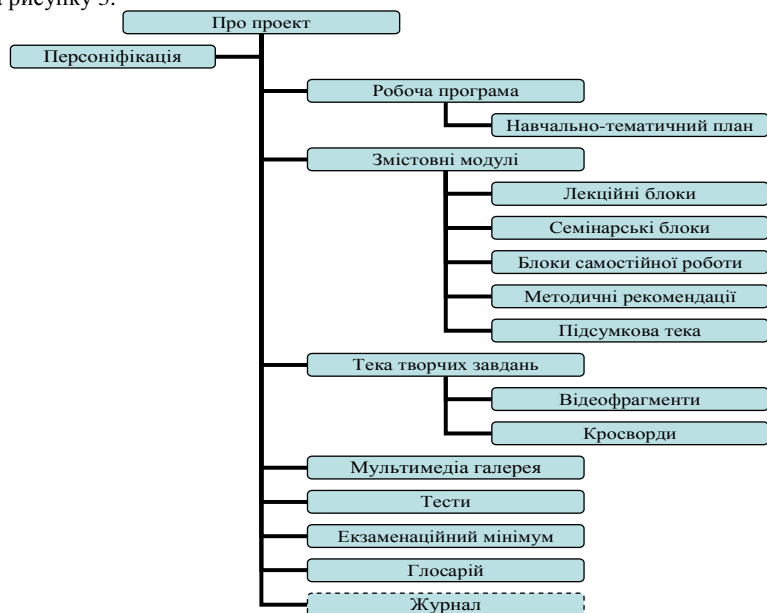


Рис. 3. Структура інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища з історії педагогіки

Система має три рівні доступу: студент, викладач, адміністратор. Відповідно відрізняються пункти Меню сайту. Наприклад, права на роботу з модулем Журнал є тільки у викладача. Система реєстрації передбачає первісну разову реєстрацію користувачів. Студенти обов'язково заповнюють поля: Прізвище, Ім'я та По-батькові, Факультет (поле зі списком), Спеціальність (поле зі списком), Група, придумують собі Логін і Пароль. Рекомендується вказати адресу своєї електронної поштової скриньки.

Надалі, кожен раз перед тим, як потрапити в інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, студент виконує персоналізацію.

На особливу увагу заслуговує модуль «Кросворди», що розташований у розділі «Тека творчих завдань» і складається з трьох окремих компонентів

Закарпаття, все менше дітей відвідує угорські дитсадки, школи, угорські педагогі замишаються без роботи.

Резюме. Дана публікація є частиною широкого соціологічного дослідження, метою якого була тема вибору мови навчання в середовищі національних меншин. Отримані в процесі опитування батьків угорської національності Закарпаття статистичні дані свідчать про те, що з появою незалежного тестування зросла кількість дітей угорської національності в українськомовних групах дитсадків та українських середніх школах. Метою даного дослідження було розкрити вплив впровадження незалежного тестування на вибір батьками мови дошкільного дитячого закладу та початкової школи. Ця публікація може послужити попереднім ескізом до більш широкого навчального і виховно-соціологічного дослідження, головною метою якого може бути проблема вибору мови навчання дітей в середовищі національної меншини. Статистичні дані свідчать³, що з появою незалежних екзаменаційних центрів значно зросла відсотка угорських дітей як в українськомовних дитсадках, так і в українських школах або українських групах шкіл. Мета нашого дослідження - виявити, чи спостерігається залежність між вибором мови дошкільного виховання в дитсадках та мовою навчання у школах? **Ключові слова:** Вибір мови навчання в середовищі національної меншини, двомовність навчання, засвоєння державної мови, розвиток рідної мови.

Summary. The present publication is a preliminary study to an extensive sociological research aiming at studying the choice of the language of instruction among the minority population. The statistical data obtained in a survey carried out among parents of Hungarian nationality in Transcarpathia show that the introduction of the independent test centres in Ukraine resulted in a growing rate of children of Hungarian nationality in kindergarten and school groups with Ukrainian as a language of instruction. The aim of the present research is to study the correlation between the choice of the kindergarten and school language group and the introduction of the independent test centres. **Keywords:** Pre-school educational institution Primary school Minority education Bilingual education

Література

1. Аніко Бергсасі - Іштван Черничко - Ілдіко Орос (2001) Мова, освіта, політика. Видання Закарпатського угорського педагогічного інституту, Берегово.
2. Іштван Черничко (1994): Двомовність - вигода чи тупик? "Карпаталія семле" № 5., стор. 12-13.
3. Іштван Черничко (2004): Нерозв'язана проблема: викладання державної мови в закарпатських школах з угорською мовою навчання. В збірнику під редакцією Лони Густі "Викладання іноземної мови в середовищі національної меншини". "Поліпрінт", Ужгород.
4. Ілдіко Орос (2005). Становище угорської освіти на Закарпатті. "Поліпрінт", Ужгород.
5. Скутнобб-Кангасс, Тове (1997): Мова, освіта і меншини. Фонд імені Ласло Телекі, Будапешт.
6. Державна Національна Програма "Освіта" (Україна XXI століття). // Освіта - 1993 - Н 44-46, - С 2-15.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання - 2002. - Н 7. - С. 4-9.
8. Про дошкільну освіту. Закон України // Урядовий кур'єр. - 2001.-С-9.
9. Про освіту. Закон України // Голос України. - 1996. Н 77. - С. 7-11.

Подано до редакції 26.05.2008

Українська група	Угорська група
Двомовний (українсько-англійський)	Змішаний (англійсько-українсько-угорський)
Двомовний //	Змішаний (угорсько-англійсько-український)
Двомовний (угорсько-українсько + англійський) //	Змішаний (українсько-угорсько-англійський)
Двомовний (угорсько-український)	Двомовний (угорсько-український + англійський)
	Змішаний (угорсько-українсько-англійсько-німецький)
	Двомовний (угорсько-український)
Якби ви мали можливість вибору, в яку школу записали б свою дитину?	
Українська група	Угорська група
Двомовну (угорсько-українську + англійську) //	Змішану (угорсько-англійсько-українську)
Українську	Змішану (українсько-угорсько-англійську)
Двомовну (угорсько-українську)	Двомовну (угорсько-українську + англійську) //
	Угорську + 2 іноземні мови
	Змішану (угорсько-англійсько-українсько-німецьку)

Фінансування освіти на Україні здійснюється за квотною системою. На навчання дітей національних меншин в державному бюджеті окремої статті немає, різниця спостерігається тільки в фінансуванні різних за рівнем закладів освіти. Фінансування загальної та середньої освіти покладено на районні відділи освіти, вони покривають 100 процентів потрібних коштів. Вища освіта фінансується областями.² Виховання дітей у дитсадках на 70 процентів фінансується самоврядуванням, решта 30 процентів потрібних коштів вносять батьки. Визначення заробітної плати працівників дитсадків на відміну від шкіл, підпорядкована не районній раді, а самоврядуванням, тобто міській або сільській радам. Рівень утримання дитсадків, їх матеріальне забезпечення залежить від економічного становища самоврядування. Відповідно різними є і внески батьків за виховання, навчання дітей. Всі батьки, як в українських, так і в угорських групах, передусім вважали необхідним внести кошти на придбання гігієнічних засобів, але вони готові підтримати матеріально і придбання різних засобів, необхідних навчання (пластиліну, кольорового паперу тощо). Крім цього, на плечі батьків лягає і фінансування ремонтних робіт дитсадків, організація дитячих свят тощо.

Висновки. Опрацювавши і проаналізувавши отримані в процесі швот-аналізу дані, наші припущення виявилися підтвердженими. Основною умовою залишення на рідній землі є засвоєння української мови, але методологічні основи цього в школах з угорською мовою навчання не забезпечені. Розв'язання цієї проблеми батьки все більше вбачають у тому, щоб навчати дітей українською мовою. Але таке розв'язання даного питання можна вважати лише частковим вирішенням проблеми, воно викликає дальші, ще вагоміші проблеми. Дитина, відвідуючи українську школу, засвоює українську мову, але чи не перешкоджає українське середовище розвитку її національної ідентичності? Такий процес загрожує усій мережі угорськомовної освіти

² На Закарпатті нині працюють три вищі учбові заклади з державним фінансуванням: Ужгородський національний університет, Мукачівський технологічний інститут, Закарпатський державний університет. Мукачівський гуманний педагогічний інститут фінансується обласною радою, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоція II. матеріальну підтримку від української держави не отримус.

доступних лише для викладача (рис. 5).

Рис. 4. Реєстраційна форма

Рис. 5. Розділ кроссворди

Перші два доступні для викладача і призначені для створення бази слів-відповідей і питань до них і безпосередньо складання кроссвордів. Студент безпосередньо працює з третім компонентом, який являє собою готовий кроссворд, що заповнюється on-line, тобто прямо на сайті.

Одним із цікавих типів творчих завдань у процесі вивчення історії педагогіки є робота з фрагментами художніх фільмів, що ілюструють педагогічні ситуації, та їх опис. У мультимедіа галереї пропонується певний набір відеороликів, але студент може поповнити вже існуючу галерею, запропонувавши свій відеофрагмент і опис до нього (рис. 6 та 7).

SAIT МУЛЬТИМЕДІЙНОГО КУРСУ З ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Вітальна сторінка • Тека творчих завдань • **Відеофрагменти** • Дневник Гейши

Меню

- Вітальна сторінка
- Робоча Програма
- Змістовні модулі
- Тека творчих завдань
- Відеофрагменти
- Дневник Гейши
- Жанри Діалог
- Літер
- Кросворди
- Реплікатарій
- Мультимедійна Галерея
- Експериментальний мультимедійний
- Глосарій
- Журнал
- Тести

Форма Авторизації

Привіт, tutor

Закрити роботу

Персональні Налаштування

Особова Кабінет

Завантажити завдання

Опції Користувача

tutor

Назад

Дневник гейши

Дневник гейши

В головних ролях: Сін Дзіанг - Сакіри; Кен Ватанабе - Председателю; Мишель Єн - Жамаи; Кюдзи Якуза - Нобу; Юки Кудо - гейша Тьокана; Каори Імаї - Ісатанка; Судзую Ото - Чао-Тянь; Коєй Лі - Хатумоно.

Сюжет фільма: В фільмі є все - біль і надія, героїзм і надія, дружба і предателство, вибор між страхом і подвигом, між долгом і любов'ю. Це історія повоєної Японії, которая в дитинстві була продана рідній батькам в дом, где воспитывалась гейша. В нартію, так же, как и в жизни, нет ничего однозначно белого и черного. Фрагмент фільма с педагогическими целями: в этом фрагменте показывается Япония в начале XX века. Этот период был очень тяжелым для страны во всех сферах ее развития. И воспитание детей тоже переживает определенный кризис: так как избить ребенка за малейшую провинку считалось нормальным методом воспитания.

Педагогический вопрос: Какой бы метод воспитания использовали вы в этой ситуации?

Предполагаемый ответ: Для того чтобы решить какой способ наказания использовать, нужно детально разобраться, виноват ли ребенок, а потом лишь принимать какое-то решение.

Рис. 6. Відеофрагменти

SAIT МУЛЬТИМЕДІЙНОГО КУРСУ З ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Вітальна сторінка • Тека творчих завдань

Тека творчих завдань

Завдання №1

За прикладом наведеними нижче підберіть фільм з описаними сюжету, педагогічної ситуації та оформити матеріал за зразком.

Приклад №1.

Назва:	Король Артур
В головних ролях:	Кіліан Свен, Кейра Найтли, Стивен Диллейн, Уго Денс
Сюжет фільма:	Фільм - о легендарной исторической личности. В нём большое внимание уделено историческим событиям и важным событиям периода правления короля Артура. Но картина объединяет самостеб в себе как реальное историческое событие, и также место в правлении британца сразу после распада Великой Римской Империи, так и мифы о подвигах рыцаря короля Артура...
Педагогический вопрос:	Как происходило воспитание детей феодалов, обучение юных мальчиков рыцарскому делу и воспитание воинов профессионалов.
Предполагаемый ответ:	В этом фильме рассказывается о важных войнах, которые воспитывались с самого детства как воины; их забрала от родителей в юношеском возрасте и они должны были прослужить Риму 15 лет. Все они росли в жестких условиях и твердой дисциплине. Мальчики стают настоящими мужчинами, которые ничего не боятся. Смело и гордо идут в бой и выполняют назначенные цели, они стремятся к свободе, но это дается не многим...

Приклад №2.

Назва:	Александр
Режиссер:	Оливер Стоун
В головних ролях:	Колін Фарелл, Анналіна Діолі, Вал Кілі Мер, Розаріо Дюссан, Джарет Лето, Зіттоні Хопкінс
Сюжет фільма:	Честолюбивый и неустанный завоеватель Александр Великий в 32 годам создал самую большую и непобедимую армию - империю, которой еще никогда до него не было. Прошлое и настоящее главного героя сталкиваются в фильме между собой, показывая полный путь Великого Александра до вершины империи от самого его детства - Европа, Египет, Персия, Индия... "Удача благословила храброго" - Вергилий "Энеида". Александр был Богом, или подобный одному из них. Он, как Прометей, нес людям свет образования, и людям стало возможно всё. Александр был сильным волей и душой, и когда он смотрит в твои глаза, ты понимаешь, что он может сделать что угодно. Александр родился во время правления Филиппа, во время, наполненное ожиданиями войны. И Александр прожил это время, заработав себе немалую славу. Он был, как Ахиллес, а может, даже и затмил его. Александр выполнил все уговоры с судьбой и расплатой стал его угодником (10 июня 323 до н.э.). Но он всё равно победил смерть.
Педагогический вопрос:	Почему в этот период важное место занимало физическое воспитание?
Предполагаемый ответ:	Это совсем не странно. Александр была расположена по соседству с многими великими государствами, на которые можно было напасть и

Рис. 7. Тека творчих завдань

Такий підхід змушує майбутнього вчителя, навіть під час відпочинку (перегляду фільмів, спілкування з друзями) дивитися на світ «очима педагога», формує світогляд і розуміння можливих шляхів розв'язування складних педагогічних ситуацій. Функція мотиваційного компонента готовності до творчого рішення історико-педагогічних задач складається з усвідомлення історико-педагогічних фактів, ситуацій, педагогічних цінностей, вивчення життя і діяльності видатних педагогів, істориків, філософів [2, с. 43].

Інший компонент мультимедійної енциклопедії – Глосарій організовано

українські групи дитсадків, важливими вважають домашні заняття, батьківську увагу, адже діти повинні вистояти не тільки на новому для них формальному вивчальному процесі, їх адаптація до учнівської спільноти затрудняється ще і тим, що вони потрапляють в іншомовне учнівське середовище і поруч з засвоєнням шкільної програми, повинні долати труднощі, зв'язані з засвоєнням мови.

Ми запитали респондентів і про те, вигідна чи не вигідна для дітей у дитсадку або в школі їх угорська національність? На основі отриманих відповідей можемо констатувати: вигідно тоді, коли дитина угорської національності навчається в угорській школі або угорському дитсадку, адже у такому випадку навчання рідною мовою в найбільшій мірі сприяє формуванню національної ідентичності, створюються якнайкращі умови для оволодіння національними звичаями, культурою. Не вигідним для засвоєння української мови є те, що на Закарпатті не забезпечені необхідні для цього умови, адже до цього часу не розроблена методика викладання української мови для національних меншин, таким чином домагання успішності в житті на рідній землі натикається на нездоланні перепони. Респонденти позитивно оцінювали створені Берегівським угорським педагогічним інститутом умови для навчання рідною мовою на здобуття дипломів бакалавра, але відмічали, що умови для навчання для здобуття дипломів магістра угорською мовою на Закарпатті ще не забезпечені.

Ключовим питанням нашого дослідження було виявлення причин того, чому батьки вибирають для своїх дітей українські групи дитсадків. З отриманих на таке запитання відповідей можна зробити цілком однозначні висновки, але методи досягнення наміченої батьками мети різноманітні. Для батьків відправною точкою у вирішенні цієї проблеми є одне і те ж: вони вибирають для своїх дітей українські групи дитсадків для того, щоб вони хоча б в загальних рисах засвоїли українську мову ще до поступлення у перший клас. Одних батьків мотивує стремління полегшити у майбутньому навчання дітей в українських групах шкіл, інших - бажання полегшити засвоєння української мови в угорських групах шкіл. Переважна більшість батьків, які обрали для своїх дітей угорські групи дитсадків, цілком свідомо обирає для навчання своїх дітей угорські школи, але інші батьки вагаються відносно подальшого продовження навчання своїх нащадків.

Переважає більшість респондентів проявляла невпевненість відносно майбуття своїх дітей. Більшість з них вважає, що діти самі повинні у майбутньому вирішити, де вони хочуть жити, працювати. Але немало і таких, які обирають для своїх дітей український дитсадок, а потім українську школу, бо вважають, що по закінченні угорської школи вони можуть знайти своє місце у житті тільки в Угорщині, а вони хотіли б, щоб діти залишилися на рідній землі. Це знову ж таки проливає світло на недоліки, допущені у викладанні української мови. Більшість батьків підтримує ідею організації двомовного навчання, більше того, хотіли б, щоб при наявності необхідних для цього умов, крім викладання рідної та державної мов, організувати вивчення та засвоєння третьої мови. Отримані відповіді ми узагальнили у нижче наведеній таблиці:

Якби Ви мали можливість вибору, в який дитсадок записали б свою дитину?

української групи вважала що збереження угорських народних традицій і звичаїв слід вважати позитивним. Таким чином, частина батьків не рахує важливим те, що з вибором української групи національна ідентичність дітей ущемляється. На відміну від цього, батьки дітей, що відвідують угорські групи, не наводять ніяких позитивних моментів. Для них збереження угорської національної ідентичності є цілком природним. Як негативний момент, в обох групах батьки відзначали, що діти не засвоюють належним чином українську мову. Вони негативно оцінюють також проведення спільних занять угорської та української груп, що внаслідок малочисельності дітей в угорських дитсадках є цілком характерним явищем, у той же час ця проблема в українських дитсадках не виникає, навпаки, угорські батьки оцінюють такі заняття позитивно.

Батьки вважали, що дитсадки не готують належним чином дітей до школи. Відносно українськомовного дошкільного виховання угорські батьки відмічають труднощі в навчанні дітей українській мові. В українських групах негативно оцінюють те, що у такі групи угорських дітей приймають важко, у той же час вважають міцнішою дисципліну, більш високим за рівнем підготовки дітей до школи, що є передусім заслугою працюючих в українських групах висококваліфікованих педагогів.

Аналізуючи відповіді на запитання цієї групи, ми шукали відповіді на запитання і відносно того, чи мали діти проблеми з початком навчання у школі, з якими труднощами зустрічалися батьки, які, крім дітей дошкільного віку, мають і дітей-школярів. Серед батьків-респондентів були такі, діти-школярі яких відвідували угорську групу дитсадка, тому вони зустрічалися з певними труднощами в засвоєнні української мови, тому другу свою дитину батьки записали вже в українську групу. Дитина однієї вагітної жінки відвідує нині угорську групу дитсадка, але свою новонароджену дитину вона обов'язково записуватиме в українську групу, не звертаючи уваги навіть на її заперечення.

Аналізуючи отримані відповіді, можемо констатувати, що адаптація дітей до школи взагалі не викликає особливих проблем, в основному труднощі заключаються в засвоєнні української мови та призвичаюванні дітей до шкільної дисципліни. Для угорських груп дитсадків характерним є те, що якість підготовки дітей до школи батьки оцінюють в залежності від виховательки дитсадка. Такий момент виникав уже і раніше: батьки вважали більш підготовленими до своєї роботи вихователів українських груп. У той же час на запитання, в чому міг би дитсадок ще допомогти в адаптації дітей до школи, ми отримали найрізноманітніші відповіді, поруч з задоволенням роботою дитсадків висловлено багато побажань: засвоєння дітьми основ української мови, розвиток в них комунікаційних, концентруючих здібностей, підвищення рівня мануального та музичного навчання, зміцнення дисципліни, познайомлення дітей з захистом навколишнього середовища, розвиток фізкультури, тощо. Такі побажання цілком співпадають з здібностями дітей, необхідними для навчання в школі. Для батьків на початку навчання дітей у школі додаткові клопоти виникають в основному у створенні необхідних для цього матеріальних умов. Не випадково, що батьки дітей, які відвідували

вже традиційно для інформаційно-комунікаційних носіїв інформації: необхідне слово можна знайти, продивившись всі слова на певну літеру або скористатися пошуковою системою (рис. 8). База слів постійно доповнюється і оновлюється. Кількість активних слів відображується зліва під переліком слів. Для адміністратора і викладача доступною є можливість *Додати слово*.

Основною організаційною формою вузівського процесу навчання є лекція. Аналіз вузівських лекцій дозволяє говорити про необхідність пошуку шляхів її результативності. Студенти механічно записують інформацію, не вдумуючись у те, що говорить лектор. Ними володіє одна думка: головне записати, а потім розберуся.

Викладач завжди свідомо ставить у ході лекції певні завдання: розвиток позитивного ставлення до навчання й обраної професії, професійної спрямованості особистісних якостей майбутніх фахівців; оволодіння системою професійних знань і умінь, методикою і технологією професійної діяльності; визначення напрямку для самостійної роботи студентів; ознайомлення з методологією дослідницької роботи, введення студентів у лабораторію наукових досліджень викладача; здійснення виховного впливу на особистість студентів, розвиток пізнавальних сил і здібностей.

На відміну від викладача студенти не завжди чітко усвідомлюють, що в ході лекції вони повинні вирішувати визначені завдання. Викладач повинен допомогти студентам їх усвідомити. До складу цих завдань відносимо: створення внутрішньої установки на слухання лекції; розуміння тексту навчального матеріалу, що повідомляється; збереження в пам'яті навчального матеріалу.

N САЙТ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО КУРСУ З ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Рис. 8. Глосарій

Функції викладача в ході лекції складні та багатопланові. Він повинен піклуватися не тільки про те, щоб матеріал, який він планує подати в лекції, був науковим, цікавим, але й постійно тримати в полі зору всіх студентів,

стимулювати активність слухачів, забезпечити осмислення і первинне засвоєння навчального матеріалу. При цьому особливо важливо враховувати психолого-педагогічні закономірності лекційного процесу.

Пробудити в студентів інтерес до осмислення необхідності оволодіння історико-педагогічними знаннями при рішенні творчих дидактичних задач допоможуть додаткові матеріали, розташовані у Мультимедіа галереї. На рис. 9 наведено приклад матеріалів з життя та діяльності Драгоманова Михайла Петровича.

Більшість викладачів погоджуються з тим, що ключ до поліпшення підготовки фахівця – в організації та забезпеченні самостійної роботи студентів, яка створює надійні основи для розвитку ініціативи та самостійності, здійснення диференціації та індивідуалізації навчання, формування власних поглядів, переконань та відповідальності [4, с. 12].



Рис. 9. Мультимедіа галерея

Розгортання самостійної роботи студентів починається з постановки навчальних завдань. Одним із важливих елементів підготовки студентів до складання кваліфікаційних іспитів є можливість доступу до екзаменаційних питань у будь-який час. У мультимедійному курсі після авторизації є доступ до екзаменаційних питань (рис. 10).

Окремої уваги необхідно приділити роз'ясненню студентам правил безпеки та роботи у комп'ютерній мережі, оскільки далеко не всі мають необхідний досвід для діяльності такого типу.

Однією із умов успішного засвоєння курсу ми вважаємо відкритість системи оцінювання, відкритість (доступність) питань і завдань, які будуть оцінені. Контроль та оцінювання знань студентів повинно сприяти реалізації низки завдань, зокрема: підвищення мотивації студентів до системного активного навчання; відповідність переліку, форм та змісту контрольних заходів і завдань робочій програмі дисципліни; відкритість контролю, що базується на ознайомленні студентів на початку вивчення дисципліни з

вважають потрібним і вигідним для них наявність українського середовища. В ході проведеного нами обстеження виявилася відсутність належної уваги до цього питання компетентного керівництва.

Свідомий вибір батьками дошкільних груп підтвердився в ході аналізу відповідей, отриманих нами на контрольні запитання, в яких ми шукали відповіді на питання, як оцінюють батьки прийняте у свій час своє рішення. На основі аналізу цих відповідей можна констатувати, що батьки задоволені групою, в яку у свій час вони записали своїх дітей. Вони помічають значні успіхи в засвоєнні української мови, ментальному розвитку, формуванні особистості дітей. Таким чином, батьки помічають значні позитивні зміни у засвоєнні української мови, що частково обумовлюється тим, що керівники дитсадків тричі в тиждень з участю кваліфікованих вихователів проводять зі своїми вихованцями заняття українською мовою.

На наші запитання стосовно змісту дошкільного виховання в обох групах батьки помічали позитивні зрушення передусім у мануальному, візуальному, музичному, мовному, комунікативному розвитку своїх дітей. У той же час вони в українських групах висловлювали бажання значно покращити викладання іноземної мови, співу-музики і фізкультури. В угорських групах, крім недоліків у навчанні дітей співу-музиці, вважали необхідним більше займатися проблемами гігієни, розвитку мови та диференційованого виховання дітей.

Далі ми шукали відповіді на запитання, що, крім обов'язкового за змістом навчання, дає ще щось дітям дошкільне виховання? Підводячи підсумки опитування, констатували, що в угорських групах ми не отримали ні позитивні, ні негативні відповіді на наші запитання. Можливою причиною цього, мабуть, було те, що батьки не мали чітких уявлень, бажань щодо змісту дошкільного виховання, не могли оцінити, що ще могла б дати їх дітям дошкільне виховання. З відповідей, отриманих в українських групах дитсадків, можна було констатувати, що батьки знову ж таки вказують на недоліки у викладанні співу-музики, фізкультури та іноземної мови, значить такі за формою висловлювання ми не могли вважати відповідями на задані запитання. Позитивно можна оцінити хіба тільки відповіді, в яких батьки висловлювали побажання частіше організувати лялькові вистави, виступи дитячого театрів.

У наших дослідженнях вагоме місце займає узагальнення побажань батьків до дитсадків. Порівнюючи отримані в обох групах відповіді, батьки передусім вважали необхідним значного покращення гігієнічних умов, наявність висококваліфікованих вихователів, нянь, добре, по сучасному обладнаних приміщень, безпечних, розвиваючих здібності дітей ігор, методичних посібників, здорового, різноманітного харчування, покращення викладання мов. Батьки вважають також необхідним розвивати музичні здібності дітей, розвивати фізкультуру, краще обладнати фіззали, впровадити вивчення англійської мови, плавання, хореографії, танців.

В процесі нашого дослідження ми хотіли б отримати чіткі уявлення про те, якої думки взагалі люди про угорське- та українськомовне виховання в дитсадках, роботу їх працівників. Результати такого опитування виявилися приголомшливими. Відносно угорських дитсадків тільки певна частина

Така тенденція спостерігається як серед батьків, діти яких ходять в українську групу, так і батьків, діти яких відвідують угорську групу дитсадка. Така тенденція вірна і відносно дітей, які відвідують заняття угорської групи дитсадка, адже часто трапляється, що керівники дитсадка відмовляють батькам угорської національності записати дітей в українську групу, мотивуючи це тим, що чуже середовище негативно впливатиме на душу дітей. У той же час, у дитсадках вже багато років не можуть забезпечити належні умови для засвоєння вихованцями української мови.

На вибір української групи впливає і те, що у багатьох угорських групах відсутні висококваліфіковані педагоги, виховательки українських груп володіють більш широкими знаннями, що позитивно впливає на майбутнє пристосування дітей до школи. Керівники дитсадків більшу увагу приділяють українським групам, що у свою чергу викликає нове запитання: як відрізняють керівники як українських, так і угорських дитсадків дітей, що належать до різних національних меншин? На думку батьків, в угорських групах більш високий відсоток дітей циганської народності, тому вони зупиняють свій вибір на українській групі. Але в дійсності становище протилежне, бо коли раніше діти ромської національності тільки формально були зараховані до того чи іншого класу, то сьогодні шкільні групи, особливо угорські, можуть залишитися життєздатними саме завдяки присутності в них дітей ромської національності. Негативні демографічні дані угорського населення, а також те, що дедалі більше батьків записують своїх дітей до українських шкіл, приводить до того, що угорські класи шкіл рятує від закриття зарахування до них дітей ромської народності.¹

Рішення батьків записати своїх дітей в угорські групи дитсадків обумовлюється бажанням розвитку рідної мови, збереження народних традицій і звичаїв, забезпечення більш легкого пристосування дітей до середовища. Для них теж важливо, щоб діти засвоїли українську мову, але можливості досягнення цього вони хотіли б бачити в угорській групі. Значна частина угорських батьків навіть не уявляє собі, щоб записати своїх дітей не в угорські групи дитсадків.

Далі ми шукали відповіді на запитання, на основі чого приймають батьки рішення змінити групу дитсадка, яку відвідують діти. З отриманих відповідей можна зробити висновок, що батьки внаслідок відсутності висококваліфікованих педагогів в угорських групах вважають, що їх діти не розвиваються належним чином. Слід зауважити і те, що багато дітей української національності відвідують угорські групи дитсадків, що на думку їх батьків затримує розвиток їх рідної мови. Таким чином, ми маємо справу з досить парадоксальним явищем: батьки хотіли б, щоб діти якнайкраще засвоїли українську мову вже в роки відвідування дитсадка, у той же час не

¹ Угорська ідентичність ромського населення Закарпаття пояснюється близькістю Угорщини. Внаслідок високого безробіття багато людей ромської народності заробляють на проживання участю в сезонних роботах за кордоном, контрабандою (передусім цигарок). Дані перепису населення 2002 року свідчать про значне зростання угорського населення Закарпаття, що частково пояснюється тим, що значна частина циган для здобуття пільг, гарантованих угорським законом про статус угорців, вважала себе угорцем.

переліком, формами та змістом контрольних завдань, критеріями та порядком їх оцінювання; подолання елементів суб'єктивізму при оцінюванні знань, що забезпечується виконанням контрольних завдань із застосуванням модульної системи оцінювання, іспиту; забезпечення належних умов для вивчення програмного матеріалу; розширення можливостей для всебічного розкриття здібностей студентів, розвитку їх творчого мислення та підвищення ефективності навчального процесу.

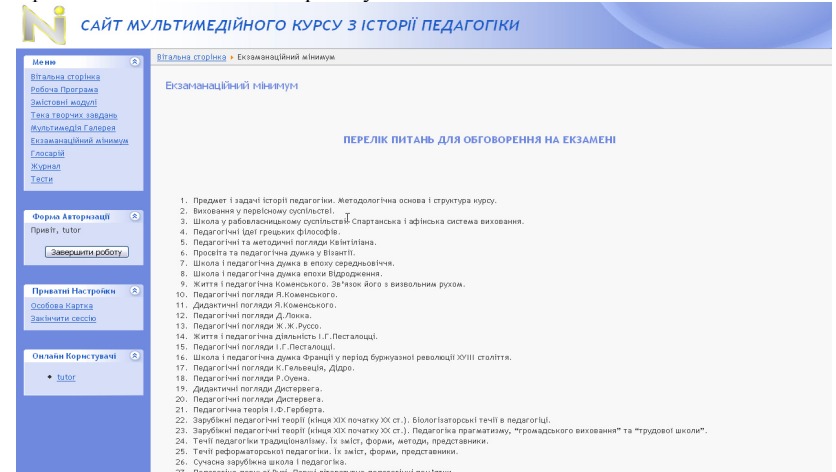


Рис. 10. Експериментальний мінімум

Оцінювання знань студентів з кожної дисципліни здійснюється шляхом проведення кредитно-модульного контролю знань.

Висновки. Таким чином, організація навчання історії педагогіки з використанням інформаційно-комунікаційних технологій має наступні особливості:

1) *організація лекційного курсу.* Використання ІКТ повинно забезпечити, по-перше, детальний розгляд ключових теоретичних аспектів лекції, по-друге, детальне вивчення логічних взаємозв'язків між поглядами різних науковців певного періоду часу, педагогічних поглядів і соціального замовлення, релігійного й економічно-політичного укладу і вимог суспільства до системи освіти взагалі і до освіти окремих прошарків. Важливим завданням лектора є активізація роботи студентів, що може бути вирішено за допомогою ІКТ.

2) *організація семінарських занять та поточного контролю знань.* Використання ІКТ сприятиме якісному засвоєнню студентами навчального матеріалу шляхом якісної інтенсифікації роботи кожного студента, підвищення уваги до виявлення зв'язків між теоретичними положеннями певної епохи розвитку педагогічної думки та сучасними положеннями і методами розв'язування навчальних задач, підвищення інтересу студентів до заняття, реалізації контролю знань як на кожному занятті, так і після завершення кожної теми курсу.

3) *організація самостійної роботи.* Для організації самостійної роботи із

застосуванням технології дистанційного навчання є доступ студентів у будь-який зручний час до повного комплексу навчальних матеріалів і завдань для виконання.

4) *організація заключного контролю знань*. Екзамен має підтвердити рівень теоретичної та практичної підготовки, який виявив студент протягом навчання. З переходом до кредитно-модульної системи студент має можливість отримати заключну оцінку з кожного модулю. Тому проведення тестування з кожної теми значно полегшує навантаження як на студента, так і на викладача, а також дозволяє формалізувати процес перевірки, зробити його об'єктивним та керованим.

Отже, розвиваючи процес інформатизації в навчальному закладі й удосконалюючи його, необхідно якомога більше викладачів навчити новим формам проведення занять із застосуванням ІКТ і залучити їх в процес створення і наповнення інформаційного середовища.

Література

1. Алексеев М.Н. Логика и педагогика. – М.: Знание, 1965. – С. 4-10.
2. Воробйова С. Структура, критерії, рівні готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач //Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 42-45.
3. Гуревич Р.С. Інформатизація навчального процесу як чинник формування особистості майбутніх фахівців. Дидактика професійної школи: Зб. наукових праць: Випуск 4 /Ред.кол.: С.У. Гончаренко (голова), В.О. Радкевич, І.С. Каньковський (заст. голови) та інші. – Хмельницький: ХНУ, 2006. – С. 92-97.
4. Сметанський М. Методологічні засади активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів //Шлях освіти. – 2000. – №4. – С. 9-13.

Подано до редакції 05.05.2008

УДК: 37.018.11.033

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОРЕЛЯТИВНИХ ЗВ'ЯЗКІВ „ЛЮДИНА-ПРИРОДА”

Тараненко Галина Григорівна

Мелітопольський державний педагогічний університет

Аноація. Великий потенціал сучасної освіти вбачається у корелятивних зв'язках „людина-природа” за умови доповнення її змісту оновленими принципами гуманізму (коеволюційною детермінантою, пріоритетом загальнолюдських цінностей та етикою природи).

Ключові слова. Система „людина-природа”, коеволюція, загальнолюдські цінності, етика природи, оновлені принципи гуманізму, реформування освіти.

Постановка проблеми. У час постійного загострення глобальних проблем, які все частіше ставлять під сумнів майбуттєвість людства, уся стратегія діяльності соціуму потребує суттєвих змін. Людство з усією відповідальністю має підійти до нового ціннісного розуміння системи „людина-природа”, усвідомлення якої знаходить своє відображення у новій спрямованості мислення.

У розв'язанні цього завдання головну роль має відіграти сучасна освіта, яка цілком уможливує нову інтерпретацію парадигми „людина-природа” в контексті глобальних тенденцій нового тисячоліття.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти відносин системи „людина-природа” досліджуються багатьма вченими (Троїцька Т.С., Толстоухов А.В., Корсак К.В., Аносов І.П., Скотна Н.В., Сухіна І.Г., Лутай В.С., Мойсєєв М.М.,

забезпечені можливості складання вступних іспитів рідною мовою. Після відкриття в 2007 році незалежних екзаменаційних центрів (рішення № 1171/2007) іспити на атестат зрілості, одночасно здобуття сертифікатів, необхідних для поступу до вищих навчальних закладів, проводилися вже державною мовою.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема, пов'язана з історією, сучасністю та майбуттям проживаючої на території України угорської національної меншини, не нова. На цю тему розроблено багато наукових досліджень і публікацій, в яких широко розкриваються проблеми навчання, користування рідною мовою угорської національної меншини Закарпаття, а також проблеми викладання державної мови. Цим питанням присвячені роботи Ілдіко Орос [4], Аніко Бергсасі - Іштвана Черничко - Ілдіко Орос [1], Скутнаба-Кангаса, Тове [5]. **Метою** даної публікації є підготовка широкого дослідження, організованого з метою виявлення причин вибору мови навчання.

Виклад основного матеріалу. В ході проведеного нами дослідження ми сформулювали наступні припущення. З появою незалежних екзаменаційних центрів на Україні спостерігається ріст тенденції, коли угорські батьки обирають для своїх дітей школи з українською мовою навчання, тобто в українських школах невпинно росте кількість угорських дітей. Справа у тому, що для полегшення шкільної адаптації дітей батьки перед вибором української школи свідомо обирають також українські групи дитсадків.

Ми поцікавилися також тим, чи впливає вибір українськомовного дитсадка на вибір українськомовної школи в місцях, де батьки не мають можливості записати своїх дітей в угорські групи дитсадків?

При підготовці до нашого дослідження ми вивчали статистичні дані, потім для розробки квантитативних засобів вимірювання скликали групи батьків для розмови, до участі в якій запросили не тільки батьків, діти яких відвідували українські групи, але в якості контрольної групи також батьків дітей, які відвідували угорські групи. При виборі дошкільного дитячого закладу ми намагалися знайти такий дитсадок, в якому працюють як угорські, так і українські групи. В ході таких розмов користувалися методом „швот-аналізу”. При оцінці отриманих відповідей для розробки анкет для запитування намагалися знаходити такі димензії, з допомогою яких можна чітко визначити коло проблем, які нас цікавлять, для описання димензій намагалися створити відповідні індикатори. Наша мета полягала у тому, що знайти такий засіб вимірювання, з допомогою якого ми могли б провести репрезентативне опитування, шукати і виявляти причини вибору мови навчання в середовищі національної меншини, в групах дитсадків, серед батьків дітей-першокласників та навчаючих їх педагогів. Нашу публікацію слід розглядати тільки як ескіз, як підготовку до більш широкомасштабного виховного та навчально-соціологічного дослідження, як узагальнення певного досвіду, набутого в процесі підготовки до такого більш широкого дослідження.

Передусім ми поцікавилися тим, наскільки свідомо вибирають батьки дитячий садок для своїх нащадків. Дійшли до висновку, що при виборі дитсадка вони першочергове значення надають можливості засвоєння дитиною української мови.

навчання та виховання.

Summary. A comparative analysis of acting programs for developing, training and upbringing of the children of preschool age at the present time in Transcarpathia has been done in this article. The quantitative composition of infant training-educational institutions and their division depending on the language of children's upbringing have been disclosed. The necessity to improve these programs as to the problem of training and upbringing of the national minorities, in particular Hungarians who live on the territory of the region, has been indicated. **Keywords:** infant schools, children of preschool age, preschool education, level of polyculture, programs, training and upbringing.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С. 4–5.
2. Белкіна Е., Наумунко Т. Світ мистецтва і дитина // Дошкільне виховання. – 2000. – № 1. – С. 4–5.
3. Діяльність закладів освіти Закарпатської області // Статистичний збірник. – Ужгород, 2007. – 83 с.
4. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. – Київ: Богдан, 2003. – 326 с.
5. Документ, що захищає дитинство. З виступу міністра освіти О.Я. Савченко на спільному засіданні колегії Міносвіти і Президії АПН України 28.10.98. // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 3–4.
6. Кононко О. Роботу над Державною Базовою програмою завершено // Дошкільне виховання. – 2003. – № 11. – С. 3–6.
7. Кузьменко В. Пріоритети оновлення // Дошкільне виховання. – 2000. – №6. – С. 14.
8. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – Київ. 1991. – 198с.
9. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4–9.
10. Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах // Дошкільне виховання. – 2005. – № 7. – С.3–6.
11. Про Дошкільну освіту. Закон України // Урядовий кур'єр. – 2001. – №141. – С.9
12. Рого Г. Забезпечення виховання зростаючої особистості в полікультурному освітньому просторі Закарпаття крізь призму сьогодення і минулого // Педагогіка: Вісник прикарпатського університету ім. В. Стефаника. – Вип. XVII-XVIII. – Івано-Франківськ: Плай, 2008. – С.119 – 125.

Подано до редакції 26.05.2008

УДК 373.2 (477.87)

МІСЦЕ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ УГОРСЬКОМОВНИХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ

*Балог Лівія Іванівна, ст. викладач
Молнар Елеонора Емерихівна*

Закарпатський угорський інститут імені Ф. Ракоці II, м. Берегове

Постановка проблеми. Виданий в перші роки державності України Закон про освіту був першим законом, регулюючим освіту, який вступив у дію в 1996 році [9]. Проте, перший закон, саме про дошкільну освіту набув чинності тільки в 2001 році [8]. Вимоги відносно впровадження і обов'язковості вивчення української мови у всіх закладах освіти знаходимо в принципах реформування освіти Державного Національного Плану Загальної Освіти [6]. В рішенні Міністра освіти про основні національні принципи виховання вказано, що двома основними опірними стовпами національної освіти слугують громадянське та патріотичне виховання [7]. У той же час рішення зупиняється і на вільному виборі мови викладання закладів освіти національних меншин, вказує і на те, що для учнів шкіл національних меншин необхідно забезпечити всі умови для засвоєння української мови [7]. Можливості продовження навчання національних меншин обмежувалися тим, що для них не були

Кисельов М.М., Деркач В.Л., Юліна Н.С., Гардашук Т.В., Мешков Ю.О., Ягодзінський С.М. та інші.), але теоретико-методологічні основи корелятивних зв'язків „людина-природа” і роль освіти (особливо вищої) у цьому процесі досліджені недостатньо.

Мета статті - обґрунтувати необхідність докорінного реформування освіти та її потенціал у корелятивних зв'язках „людина-природа”.

Результати дослідження. Глобальна екологічна криза вносить відчутні зміни у взаємовідносини системи „людина-природа”. Саме тому потреба у прогресі знань до рівня розуміння єдності людини і природи є найбільш актуальною для сучасної освіти, адже зміна способу організації людської діяльності дає змогу перевести вирішення цього завдання із сфери можливого до сфери реального.

Екологічні проблеми вийшли далеко за межі суто природничо-наукових досліджень, і, відповідно, сучасне суспільство також вже не задовольняється суто науковим вивченням стану довкілля та його окремих компонентів, а потребує більш загальних і глибоких рефлексій над взаємозв'язками між людиною та довкіллям та їхніми наслідками [2, 157].

Сучасний період, на думку Р.А.Беланової, може увійти в історію як час ще небувалого стану глобальної взаємодії та взаємозалежності. За таких умов, вважає вона, особливої актуальності набуває можливість порозуміння як на індивідуальному, міжособовому, так і загальному рівні спільнот різних країн світу, а, отже, бажаючи того чи ні, наголошує вчена, світ стикається із необхідністю гуманізації життя, розвитку особистості кожної без винятку людини, визнання пріоритету духовних цінностей [1, 7].

Перетворення змісту освіти і виховання, переконана Н.В.Скотна, випливає зі зміни вимог, поставлених сучасним суспільством до особистості, яка відновлює та ретранслює певні культурні, соціальні, цивілізаційні цінності. Тому зміна змісту освіти і виховання включає втілення в освітній простір таких чинників, як гуманізація і гуманітаризація освіти, що спираються на гнучку систему впровадження інновацій у навчанні та вихованні [4, 36].

Розглядаючи проблему раціонального облаштування власної „домівки буття” як єдино можливого способу подолання кризи ідентичності і ствердження впевненості у завтрашньому дні, слід ще раз повернутися до питання про роль, значення і нове прочитання гуманізму. В умовах гострої системної кризи в Україні все частіше почали лунати голоси про те, що вік гуманістичних (тобто таких, які ставлять у центр своєї уваги людину і її проблеми) підходів взагалі минає, їх треба забути і спиратися лише на технократичний спосіб розв'язання тих чи інших проблем [5, 296].

Нині людство вирішує питання про перевагу гуманного чи негуманного світосприйняття. Тільки перемога гуманістичного світосприйняття над антигуманізмом дасть змогу нам упевнено дивитися у майбутнє. Гуманність світосприйняття набуває сьгодніх всесвітньо-історичного значення.

Радикальне переосмислення місця людини в природі цілком справедливо інтерпретується як перевідкриття й вдосконалення принципів гуманізму. Зокрема, вважається, що лише за умови зміни дослідницьких акцентів з сутнісних реалій на реалії існування відкриваються продуктивні можливості

пошуку засад "нового гуманізму", поєднання науковості та моральності, формування відчуття відповідальності за все, що відбувається у світі [2, 50].

Нові відносини людини з природою мають спиратися на принципи діалогу і взаємодії, що вимагає істотної зміни ціннісних і діяльнісних засад у сучасній культурі та докорінних перетворень у стратегії освіти.

Н.С.Юліна вважає, що ми повинні змінити агресивні імперативи відносно природи і перейти на мову співучасті людини і природи. Було б непогано, стверджує вона, змінити наші регулятивні ідеали в сторону виховання квазірелігійного відношення до Матері-Природи [6, 22].

Основне завдання науки, мета науки і людських дій не в тому, щоб зберегти світ в його первородному вигляді, а знайти такі форми взаємодії Людини і Природи, які б забезпечили спільний розвиток біосфери і людської популяції як невід'ємної складової частини. Біосфера може прожити без Людини. Людина існувати поза біосферою не може [3, 30].

Сьогодні вже немає сумніву, що основною причиною наростання екологічної загрози є домінуючий спосіб буття людей у природі. Знищення ціннісних основ та орієнтирів у сучасному світі надало людині необмежену свободу і зробило її вельми відповідальною за свій вибір. Нині людство є відповідальним не лише за свою долю, а й за долю всього світу, за збереження життя на планеті. Усвідомлення цього факту започатковує необхідність у новому підході до розуміння стрижневих засад гуманізму.

Проблема гуманізму ставатиме доти нерозв'язаною, доки не міститиме коеволюційної детермінанти, не визнаватиме пріоритету загальнолюдських цінностей і залишатиме за межами етику природи як компонент світобудови.

Розуміючи сутність сучасного гуманізму як основу підготовки людини до людських відносин з природою та суспільством, необхідно сформувати чітке уявлення про його місце в подальшому розвитку цивілізації і належним чином забезпечити нові світоглядні основи життя, уявляючи, що системи цінностей суспільство може сформувати лише через гуманітарну освіту. Саме в сучасній гуманітарній науці формуються морально-етичні, аксіологічні засади гуманітарної освіти.

Висновки. В процесі визначення цілей та орієнтирів подальшого розвитку, потреба у гуманізації суспільних відносин, взаєморозумінні, толерантності є принциповим прагненням сучасної людини. У цій складній для соціуму справі перетворення та вдосконалення суспільства важливу роль відіграє освіта, бо саме вона здатна не лише відтворити суспільні традиції, а й перетворити їх у відповідності до вимог часу.

Як би сьогодні не визначали гуманізм: раціональний, безмежний, універсальний, творчий тощо (Ю.Школенко, Л.Назаретян, Г.Швебс, Г.Ділігенський та ін.), доки ми не навчимо людину цінити себе як частину природи та соціуму, проблема гуманізму буде і надалі поставати як невіршена, а гуманізм як принцип буде ставитися під сумнів щодо існування у перспективі.

Величезний потенціал гуманізму в змозі допомогти людині не тільки визначити своє місце у світі, суспільстві і, таким чином, виробити власне ставлення як до природи, так і до інших людей, а й у безлічі проблем та

дитини”) вирізняється з-поміж інших програм сфера “Я сам” Базового компонента дошкільної освіти. Компетентність дошкільника у сфері “Я сам” – важлива передумова його особистісного становлення. Як і інші сфери, вона поділена на змістові лінії: “Фізичне Я”, “Психічне Я” та “Соціальне Я”. Змістова лінія “Фізичне Я” відповідає розділам “Виховуємо здорову дитину” (програма “Малюток”) та “Зростаємо дужими” (програма “Дитина”). Сюди відносяться розвиток рухової активності та фізичної витривалості. Дана змістова лінія доповнена відомостями про будову тіла та призначення окремих органів, про вікові зміни в організмі та умови його розвитку, про живлення (харчування і розвиток, спрага і голод, культура споживання їжі) та загартування організму: гігієну тіла, праці, знання про здоров'я, хворобу і здоровий спосіб життя, а також статеву диференціацію та ідентифікацію (більш обширно розкрита в змістовій лінії “Інші люди”) і безпеку організму.

Змістова лінія “Психічне Я” розкриває розвиток свідомості (пізнавальна активність, емоції та почуття, довільна поведінка) та самосвідомості (освоєння простору “Я”, власне ім'я, прізвище, по батькові, самооцінка тощо).

Третя змістова лінія сфери “Я сам” має назву “Соціальне Я” і містить відомості про адаптацію до нових умов життя, соціалізацію, комунікативні здібності та позицію в спілкуванні з іншими людьми.

Як стверджують самі автори програми, базовий зміст дошкільної освіти в основному ґрунтується на знайомому, апробованому, вивіреному роками матеріалі, проте подається з урахуванням нових світоглядних підходів, досягнень сучасних природознавчих і людинознавчих наук, збагачений новим матеріалом, частка якого в різних сферах є різною.

Висновки. Порівняльний аналіз змісту сучасних програм розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку уможливує низку міркувань.

По-перше, сучасна нормативно-методична база дошкільної освіти побудована на найновіших досягненнях наукової педагогіки і позитивних надбаннях національного виховання маленьких дітей.

По-друге, тяжіє до врахування провідних тенденцій у розвитку сучасної європейської практики дидактично-виховної роботи з цією категорією дітей.

По-третє, опирається на принципи гуманізму та демократизму.

По-четверте, враховує соціальні, економічні, політичні та культурні орієнтири початку ХХ ст. – як загальнолюдського, так національного плану. Проте невизначно окресленим є поняття “діти національних меншин” і переважно мають на увазі російськомовні вихованці.

Тому перспективним видається розробка нової програми навчання і виховання дітей дошкільного віку, яка базувалася б на чинних програмах проте була зорієнтована на потреби національні меншини Закарпаття.

Резюме. В публікації здійснено порівняльний аналіз діючих на даний час у Закарпатті програм розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку. Показано кількісний склад дошкільних навчально-виховних закладів та розподіл їх за мовами виховання дітей. Вказано на потребу вдосконалення даних програм, щодо питання навчання та виховання національних меншин, зокрема угорців, які проживають на території краю. **Ключові слова:** дошкільні заклади, діти дошкільного віку, дошкільна освіта, полікультурність, програми,

були передбачені в розділах “Дитина і навколишній світ” (програма “Малятко”) та в підрозділі “Любій малечі – про цікаві речі” розділу “Мова рідна, слово рідне” (програма “Дитина”); гра як форма пізнання світу, розвиток гри та особистості, сюжет як показник змістовності гри, правила рольової поведінки в грі, взаємозв’язок знань та ігрових можливостей, іграшка як засіб формування світосприймання, іграшка як складова предметно-ігрового середовища та передумови розвитку гри, що були передбачені в розділах “Гра” (програма “Малятко”) та “Граючись, зростаємо” (програма “Дитина”). Проте слід зауважити, що в змістовій лінії “Світ гри” Базового компоненту дошкільної освіти більша увага звернена на роль іграшки у формуванні світосприймання дитини та на вплив гри на розвиток дитячої особистості.

Таке поєднання кожної з виділених змістових ліній під загальною сферою “Культура” акцентує увагу на змісті та структурі практичної, ігрової та мистецької активності як важливих складових особистісної культури дитини. Цим самим забезпечується виконання статті 7 Закону “Про дошкільну освіту”: формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду [11, с. 9]. Проте зміст саме цієї сфери потребує наближення до системи педагогічних поглядів національних меншин, що проживають на території Закарпаття, так як включає в собі саме ті надбання даного етносу, які формують національну гідність.

Завданням дошкільної освіти, передбаченим Законом “Про дошкільну освіту”, відповідає і наступна сфера – “Люди”. Її зміст неможливо порівняти з жодним із розділів чинних програм навчання та виховання дітей дошкільного віку.

Деякі аналогічні теми, вміщені в розділах “Ознайомлення з навколишнім” і “Мовленнєве спілкування” (програма “Малятко”) та “Мова рідна, слово рідне” (програма “Дитина”), знайшли своє відображення в змістових лініях “Сім’я. Родина”, що розкривають взаємини з батьком і матір’ю, стосунки з братами та сестрами, ставлення до бабусі та дідуся, сімейне буття, родинні стосунки, родовід тощо. Розділ “Інші люди” розкриває розподіл людей за ознакою спорідненості (рідні, знайомі, чужі), віковими відмінностями (дитина, людина юнацького віку, доросла та стара людина), особливості спілкування з людьми різного віку (старі та дорослі, позиція щодо молодших за себе, стосунки з однолітками, ставлення до старших дітей), статеві відмінності між людьми (розрізнення людей за статевою належністю, ототожнення статі із соціальними ролями, ставлення до дорослих різної статі, стосунки з дітьми ідентичної та відмінної статі тощо). Змістова лінія “Людство” поповнює знання дітей про державу, народи, земну цивілізацію.

Такої повноти формування соціальних навичок поведінки, розвитку свідомого ставлення до себе як самостійної особистості, рівної з іншими людьми, як члена суспільства, що визначаються зв’язками з іншими, активного інтересу до людей, формування готовності сприймати соціальний досвід, виховувати співпереживання, співчуття, бажання пізнавати людей не було знайдено в жодній з чинних програм.

Практичною новизною і відповідністю основному завданню дошкільної освіти (“збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров’я

протирич намагатися вирішити їх за допомогою консенсусу, діалогу, толерантності, вважаючи іншу людину також гідною поваги та щастя, щоб вона не зупинялася наодинці зі своїми проблемами. Необхідно вести постійний цілеспрямований пошук нових варіантів гармонійного розвитку людини і природи. Потрібно точно знати, що суспільству заборонено природою, що може порушити стабільність природного світу, руйнувати умови, при яких люди впевнено можуть жити і будувати свою цивілізацію.

Вихід з кризи вбачається в освоєнні нових ціннісно-нормативних відносин, що дозволяють подолати відчуження людини від природи, виробити екологічний світогляд, екологічні імперативи взаємодії людини і природи.

У цьому розумінні справжній сенс гуманізації освіти полягає не в тому, щоб збільшити викладання певних, насамперед, гуманітарних, дисциплін за рахунок інших, а в тому, щоб освіта могла забезпечити майбутнє існування людини як у суспільстві так і в біосфері.

Література

1. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна - США): Монографія. – К.: Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.
2. Кисельов М.М., Деркач В.Л., Толстоухов А.В. та ін. Концептуальні виміри екологічної свідомості. – К.: Паранан, 2003. – 308 с.
3. Моисеев Н.Н. Экология человечества глазами математика: (Человек, природа и будущее цивилизации). – М.: Мол. Гвардия, 1988. – 254 с.
4. Скотна Н.В. Особа в розколотій цивілізації: світогляд, проблеми освіти і виховання: Автореф.дис.д.п.н / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 46 с.
5. Філософія: Світ людини. Курс лекцій: Навч. посібник / В.Г.Табачковський, М.О.Булатов, Н.В.Хамітов та ін. – К.: Либідь, 2004. – 432 с.
6. Экология и образование (материалы „круглого стола” журналов „Вопросы философии” и „Экология и жизнь”) // Вопросы философии, № 10, 2001 – С. 3-26.

Подано до редакції 01.05.2008

УДК 378. 370.013

ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Грицай С.М.

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди

В умовах переходу до дійсної демократії, реальної участі народу у прийнятті політичних рішень, багатопартійності і плюралізму думок зростає потреба формування у підростаючого покоління всебічної політичної освіченості, гнучкого політичного мислення, навичок суспільно-політичної діяльності. Вирішити ці завдання в змозі тільки соціально зрілий вчитель з яскраво вираженою громадянською, суспільно-політичною спрямованістю, здатного ефективно вирішувати питання морального, громадянського, політичного виховання підростаючих поколінь. Закономірно постає витання про формування в майбутнього вчителя політичної культури як важливої складової його професійної підготовки.

Проблемі формування професійної культури майбутнього вчителя та її окремих складників присвячені наукові праці Т.Бутенко, І.Глазкової, В.Грехнева, В.Гриньової, В.Гриньова, Т.Іванової, В.Кан-Каліка, Я.Коломинського, Н.Крилової, С.Мельничука, А.Мудрика, М.Подберезького, С.Прийми, І.Прокопенка, В.Семиченко, Л.Столяревської, Ю.Соловйової,

Г.Шевченко та інших вчених. Підготовку майбутнього вчителя до формування політичної культури старшокласників досліджено в дисертаційній роботі С.Ткачова.

Водночас проблема формування політичної культури майбутнього вчителя як його професійної якості не знайшла спеціального вивчення у психолого-педагогічних дослідженнях. Відсутні роботи, в яких науково обґрунтовані саме поняття, зміст, технологія формування політичної культури майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. Між тим, як свідчить вивчення масової практики, існують суперечності між необхідністю виховання політично зрілої молоді і недостатньою підготовленістю педагогічних кадрів до його здійснення та політичною незрілістю самих вчителів; між необхідністю формування політичної культури майбутнього вчителя і нерозробленістю методологічних і теоретико-методичних засад забезпечення цього складника професійно-педагогічної готовності майбутнього педагога.

Метою статті є визначення сутності політичної культури вчителя як складової його професійно-педагогічної культури.

Політичну культуру вчителя розглядаємо як вид його професійно-педагогічної культури. Тому для визначення сутності політичної культури вчителя необхідне визначити поняття “професійна культура вчителя”, “професійно-педагогічна культура”, “політична культура”.

Професійна культура виявляє собою деяку сукупність особистих професійних установок, принципів, прийомів, вироблених на основі життєвого і педагогічного досвіду.

Вважаємо, що поняття “професійна культура вчителя” більш широке, ніж поняття “професійно-педагогічна культура”, оскільки професійна культура складається із загальної (базової) культури особистості й професійно-педагогічної культури. Поняття “професійно-педагогічна культура” і “педагогічна культура” розглядаємо як тотожні.

У контексті гуманістичного підходу до проблеми педагогічної культури слід звернути увагу на позицію вчених [8], які визначають педагогічну культуру як універсальну характеристику педагогічної дійсності, яка виявляється в різних формах існування: системна освіта, яка складається з цілої низки структурно-функціональних компонентів; як систему, що виконує функцію спеціального проектування загальної культури в галузь педагогічної діяльності. Розглядаючи педагогічну культуру через призму названих методологічних підстав, Л.Терьохіна виділяє в її структурі три найбільш важливих компоненти: аксіологічний (ціннісний), особистісно творчий та діяльнісний.

Останніми роками в педагогічній науці все більш заявляє про себе позиція у дослідженнях проблеми педагогічної культури (М.Васильєва, В.Гриньова, І.Зязюн, Г.Ничкало, Л.Терьохіна та інші), згідно з якою її представляють як сукупність таких особистісних якостей, як гуманістична спрямованість, творче педагогічне мислення, здатність до інноваційної діяльності, висока соціально-педагогічна відповідальність.

Ми знаходимося на позиціях, що близькі до тих, що відстоює в своєму фундаментальному дослідженні В.Гриньова [2], яка розглядає педагогічну

Базового компонента дошкільної освіти, який зразу набув широкої популярності. “Документ, що захищає дитинство”, – так назвала Базовий компонент дошкільної освіти і науки заступник міністра освіти О. Савченко під час виступу на спільному засіданні Колегії Міністерства освіти і Президії АПН України 28 жовтня 1998 р. [5, с.3]. Базовий компонент дошкільної освіти визнано державним стандартом, “що містить норми і положення, які визначають державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті”. Також у згадуваній статті Закону зафіксовано, що “виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти є обов’язковим для усіх дошкільних навчальних закладів незалежно від підпорядкування, типів і форм власності, інших форм здобуття дошкільної освіти” [11, с. 9].

Як стверджують автори нової Програми, зокрема О. Кононко, “... нова Програма не краща чи гірша за чинні, вона – інша, оскільки орієнтує педагога не на “озброєння” дошкільника знаннями, вміннями і навичками, а на розвиток особистості... Програма – лише орієнтир, а не зведення законів. Вона – низка доцільних пропозицій, зорієнтованих на конкретних Петрика, Тарасика, Ганнусю, а не приписів, розрахованих на абстрактну, середньостатистичну дитину...” [6, с. 3-6]

Навіть сама назва “Базовий компонент дошкільної освіти”, а не “Стандарти”, засвідчує, що вибране поняття гнучкіше і ширше, воно фіксує самоцінність базового, тобто первинного досвіду для подальшого становлення, вказує на те, що це лише складова загального розвитку особистості.

Специфічною і основною відмінністю Базового компоненту від чинних програм є змістовий поділ програми на чотири основні сфери життєдіяльності: “Природа”, “Культура”, “Люди”, “Я сам”, що забезпечує велику питому вагу виховних аспектів та підкреслює специфіку дошкільного віку. Зміст кожної сфери містить у собі два блоки: світосприймання – це знання і уявлення, якими володіє дитина, і власне діяльність – уміння дитини користуватися набутим досвідом у повсякденному житті, тобто її вміння і навички.

Сфера “Природа” розкриває освітні питання, аналогічні до тих, що їх містять програми “Малютко” та “Дитина”.

Це нежива природа (повітря, вода, ґрунт; властивості, якості, стани; явища природи (сезонні, природні)) та жива природа (рослини, тварини та діяльність людини у природному середовищі). Водночас сфера “Природа” містить набагато ширші поняття, дотичні до передбаченого Законом України “Про дошкільну освіту” змісту дошкільної освіти: “...виховання елементів природодоцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-цілісного ставлення до довкілля...”, що включає знання про екологічний стан довкілля і його вплив на здоров’я людини; формує екологічно-доцільну поведінку; розширює світосприймання завдяки введенню у навчальний процес понять про Космос [1, с. 6-19].

Сфера “Культура” завдяки розподілу на змістові лінії (“Предметний світ”, “Світ гри” та “Світ мистецтва”) об’єднує в собі такі програмові завдання, як ознайомлення з предметами довкілля (житлове середовище, за межами житла) та практичну діяльність (користування предметами, виготовлення виробів), що

Аналіз найпоширенішої в дошкільних закладах області програми підтверджує, що вона істотно поглиблює та розширює власне український національний компонент, урізноманітнює напрями освітньо-виховної роботи, однак не передбачає поглиблення національного компоненту меншин.

Із затвердженням у 1998 р. “Базового компонента дошкільної освіти” розпочався новий етап на шляху до модернізації змісту дошкільної освіти. Упродовж п’яти років тривала напружена робота над оновленням програми “Малятко”. Вона вступила в дію у 2000 р., проте широкого використання в дошкільних закладах Закарпаття поки що не набула.

Програма “Дитина”, створена в 1990–1993 рр. авторським колективом Київського міжрегіонального інституту удосконалення вчителів імені Б.Грінченка, була доопрацьована відповідно до вимог Міністерства освіти і науки України та перевидана у 2003 р. Проте в Закарпатській області вона не набула такого поширення, як програма “Малятко”. За цією програмою працюють дошкільні заклади Мукачівщини та окремі дитячі садки інших районів Закарпаття.

Оновлена програма “Дитина” суттєво відрізняється від програми “Малятко” своєю структурою. Якщо у програмі “Малятко” поділ матеріалу здійснено відповідно до розділів програми, кожен із яких містить рекомендації та вимоги для всіх вікових груп, то в програмі “Дитина” цей розподіл проведений відповідно до віку дітей, а в рамках кожної вікової групи розкрито зміст розділів програми [7, с.14]. Своєрідним є і розподіл вікових груп: кожна групу названо згідно з її віковими особливостями: “Наші малята” (молодша група); “Дослідники, чомусики” (середня група); “Наша старша група” (відповідно старша група); “Від гри до навчання” – діти 6-річного віку (у підготовчій групі дитячого садка, у першому класі на базі дитячого садка або у першому класі школи). Отже, тут наявна альтернатива вибору навчально-виховного закладу, в якому, відповідно до ступеня психофізичної готовності та вибору батьків, можуть виховуватися діти сьомого року життя.

Така класифікація, з одного боку, спрощує орієнтування вихователя в програмових вимогах до вихованців саме його вікової групи, а з другого, – забезпечує цілісне бачення програми розвитку дітей даного вікового періоду.

Майже кожному розділу програми “Малятко” відповідає аналогічний розділ програми “Дитина”. Наприклад: Виховуємо здорову дитину – Зростаємо думками; Гра – Граючись, зростаємо; Рідна природа – Віконечко в природу; Мовленнєве спілкування – Мова рідна, слово рідне; Цікава математика – Математична скарбничка; Образотворче мистецтво – Чарівні фарби і талановиті пальчики тощо.

Проте у програмі “Дитина” є новий розділ, який немає аналога в програмі “Малятко”. Це – “Діти, що потребують допомоги батьків та вихователів”, доповнений рубрикою “Діти з підвищеною пізнавальною активністю”.

Новий розділ “Зростає особистість” (програма “Дитина”) своїм змістом нагадує розділ “Психологічні характеристики дітей” (програма “Малятко”), але розширений відомостями про виховання у дітей самостійності та прихильності до інших.

Із 1999 р. в дошкільних закладах Закарпаття розпочалася апробація

культуру як особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей (цінностей-цілей і цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відношень), між якими існують певні зв’язки і відношення, що формуються і вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх. Автор слушно наголошує на тому, що від розмаїття цінностей педагога, що визначає його неповторність й унікальність, його аксіологічне „Я”, його ціннісні орієнтації, залежить ефективний і цілеспрямований відбір нових цінностей, їх перехід у мотиви поведінки і діяльності як самого вчителя, так і його учнів [33, с.16-17].

Компонентний аналіз педагогічної культури вчителя дозволяє виділити в її структурі три основних елементи: професійно-педагогічний, суспільно-політичний та духовно-моральний [7]. Кожний з них, на думку вчених, містить низку структур-складників. Так, наприклад, професійно-педагогічний елемент зведений до оволодіння вчителем предметом та методикою його викладання, уміннями й навичками здійснювати навчально-виховний процес та обмежується цим. Суспільно-політичний передбачає політичну грамотність та світогляд. Духовно-моральний розглядається як культурний потенціал учителя, який сприяє виконанню ним функції відображення культури для реалізації загальнолюдської культури в педагогічній діяльності. Основу культурного потенціалу утворюють знання, інформація, ерудиція вчителя в галузі літератури й мистецтва; здатність до передачі культурних надбань, сукупність духовно-моральних якостей учителя. Відокремлюючи педагогічну й духовно-моральну культуру, більшість науковців віддає перевагу останній. Таке прагнення вчених можна пояснити тим, що суспільство та освіта вже протягом тривалого часу перебувають в умовах духовно-моральної деградації, коли функція педагога як носія й провідника культури значною мірою принижена.

Отже, професійно-педагогічну культуру розглядаємо як систему професійних знань і вмій, особистісних якостей, мотивів та цінностей, які реалізуються у різноманітних видах професійної діяльності та спілкуванні педагога. У сучасному політологічному словнику політичну культуру визначено як частину загальної культури, яка формується і виявляється в процесі політичного життя; історично і соціально зумовлений продукт політичної життєдіяльності людей, їх політичної творчості, який відбиває процес опанування суспільством, націями, класами, іншими соціальними спільнотами та індивідами політичних відносин, а також розвиток їх власної сутності і діяльнісних здатностей як суб’єктів політичного життя [6, с.507].

Ми виходимо з того, що політична культура – це особливий різновид культури, спосіб духовно-практичної діяльності і відносин, які відображують, закріплюють та реалізують головні національні цінності та інтереси, формують політичні погляди та цінності, знання та навички участі громадян у суспільно-політичному житті держави. Особа в процесі свідомої діяльності отримує політичні знання та досвід, формує свою політичну свідомість та відповідні політичні відносини. Політична культура характеризується власним способом реалізації соціально-політичної діяльності людей, в процесі якої змінюються взаємовідносини між ними і створюються певні цінності [1, с.12].

Сформованість політичної культури членів суспільства сприяє стабілізації на конституційних засадах внутрішнього становища в суспільстві; розробці певного політичного курсу розвитку правового демократичного суспільства у вільному політичному діалозі; вихованню ціннісного ставлення до загальнолюдських глобальних проблем світу, соціальних груп, окремих особистостей, їх діяльності; становленню громадської думки, позитивних стійких мотивів діяльності і вчинків суб'єктів; виявленню високих морально-політичних якостей особистості (чесності, справедливості, відвертості, принциповості, толерантності тощо) [4].

Проведений аналіз дефініцій “професійна культура вчителя”, “педагогічна культура”, “політична культура” дозволяє визначити сутність політичної культури вчителя.

Політична культура вчителя – складова професійно-педагогічної культури, що характеризує його досягнення в засвоєнні політичних знань, умінь, норм і традиції суспільно-політичної діяльності, які дозволяють вчителю регулювати свої політичні дії, поведінку і виступають основою його готовності здійснювати громадянське виховання підростаючого покоління.

Основними завданнями формування політичної культури майбутнього вчителя вважаємо: виховання в майбутнього вчителя інтересу до політики, до політичних знань, політичної літератури; виховання потреби в самоосвіті (оволодівати політичними знаннями, вміннями, розширяти політичний кругозір); формування вмінь аналізувати і оцінювати суспільно-політичні події, які відбуваються в країні, світі; сприяння засвоєнню майбутнім вчителем політичних норм, цінностей, традицій своєї країни; виховання потреби брати участь у суспільно-політичній діяльності на засадах демократизму, вагомості, терпимості до інакомислення, поваги до законно створених державних інститутів; формування готовності до здійснення громадянсько-політичного виховання школярів.

Отже, політична культура вчителя є родовим поняттям по відношенню до професійно-педагогічної культури і характеризується системою політичних знань та вмінь, професійних й особистісних якостей, специфічною мотиваційно-ціннісною сферою.

Література

1. Бебик В.М., Головатий М.Ф., Ребкало В.А. Політична культура сучасної молоді. – К.: А.Л.Д., 1996. – 112 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Автореф....докт.пед.наук. – К., 2001. – 45 с.
4. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання (навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів) - Харків, 1997. - 338 с.
5. Ничкало Н.Г. Філософія сучасної освіти // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – К., 1996. - №4. – С. 49-57.
6. Політологічний енциклопедичний словник /За ред.. Ю.С.Шемчушенка, В.Д.Бабкіна, В.П.Горбатенко. – К.: Генеза, 2004. – 736 с.
7. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. - М., 1995. - 272 с.
8. Теория и технология формирования профессионально-педагогической культуры /Под ред. Исаева И.О. - Белгород: Изд-во БГУ, 1999. - 222 с.

Подано до редакції 10.05.2008

вдосконаленню дітей. Він передбачає гнучкий режим дня, оптимальний повсякденний руховий режим, різні форми роботи: щоденні заняття з фізичної культури, ранкова та гігієнічна гімнастика, рухливі ігри, а також фізкультурні паузи, розваги, свята, дні здоров'я, піші переходи, самостійну рухову діяльність.

Головний зміст розділу “Гра” становить розв’язання пізнавальних і виховних завдань, прилучення дошкільників до багатства моральних почуттів і взаємин засобами гри, педагогічне керівництво грою тощо.

Розділ “Дитина і навколишній світ” спрямований на усвідомлення вихованцем себе і свого найближчого оточення. Новим є включення до змісту програми початків народознавства, формування у дітей уявлення про історію свого життя, сім’ї тощо.

“Рідна природа” – це розділ програми, який містить системні знання, що підводять до формування загальних природних уявлень: нежива природа, жива природа, розуміння зв’язку живого організму із навколишнім середовищем, усвідомлення значення природи для життя людей, а відтак і необхідність оберігати її, оволодіння практичними вміннями і навичками створення умов для життя живих істот. Нововведенням даного розділу стало відчутне екологічне спрямування програмового матеріалу.

Відповідно до кожної вікової групи, розділ “Мовленнєве спілкування” включає такі підрозділи: у світі слів; у світі звуків, дитяча граматики; наші співрозмовники (у свою чергу, він поділяється на підрозділи: спілкування з дорослими; спілкування з однолітками; етичні засади спілкування; маленькі оповідачі та підготовка руки до письма для старших дошкільників і робота з книжкою для підготовчої до школи групи).

Похвальною особливістю аналізованої програми вважаємо і такий підрозділ даного розділу, як “Спілкування другою мовою (для груп некорінної національності)”, де для кожної вікової групи подаються засоби навчання дітей української мови, перелік тематики занять тощо. Окремо вміщено тематику занять для вихованців старших і підготовчих до школи національних груп з мовою некорінної національності та для спілкування іноземною мовою (за ініціативою дошкільних закладів і бажанням батьків). Та нажалі на практиці цього видається недостатньо.

Науково-виваженими є розділи програми “Художня література”, “Цікава математика”, “Образотворче мистецтво”, “Конструювання”, “Праця”.

Відповідно до вікових, психолого-фізіологічних і мовленнєвих можливостей дітей підібраний музичний матеріал для здійснення завдань естетичного виховання засобами музики у розділі “У світі музики”.

Окремо виділений розділ “Робота з сім’єю”, який включає ознайомлення батьків із їх роллю у вихованні дітей, із санітарно-гігієнічними нормами та правилами утримання приміщення, ділянки й обладнання дитсадка, з організацією харчування дітей, проблемними питаннями життя установи та ін. Він також містить конкретні форми залучення батьків до життя дитячого садка.

Як додатки, до програми “Малятко” подаються “Орієнтовний перелік художньої літератури” та “Орієнтовний розподіл занять на тиждень”.

У кінці кожного розділу вказані показники засвоєння змісту.

меншин, зокрема угорців, які проживають на території краю.

Виклад основного матеріалу. Бюлетень Державного комітету статистики за 2007 р. повідомляє, що в Закарпатській обл. у 2006 р. діяли 518 інституцій дошкільної освіти. З-поміж них 417 – з українською, 70 – з угорською, 1 – із російською та 19 – із кількома мовами викладання [3, с.5; с.16]. У 2006 році в дошкільних закладах виховувалося 29, 0 тисяч дітей. Українською мовою виховується 25802 дітей тобто 88, 9% їх загальної кількості, угорською мовою – 2992 дітей тобто 10, 3%, російською мовою –135 дітей, що становить 0, 5%, румунською – 83 дітей або 0, 3% та 20 дітей виховується німецькою мовою, що з загальної кількості становить 0, 1%. [12, с.121]. Цей показник в основному відповідає якісному складові населення сучасного Закарпаття.

Відповідно до діючих вимог, станом на 2006 р. педагогічною діяльністю в сучасних дошкільних закладах області займаються особи з високими моральними якостями та відповідною освітою – всього 3595 осіб, що у порівнянні з минулим роком більше на 4, 1 %. Із загальної чисельності працівників мають освіту – III-IV рівня акредитації – 31, 0% та I-II рівня акредитації 68, 4 %. [3, с.31].

Відповідно до Методичного листа Міністерства освіти і науки України від 6 червня 2005 р. [10, с.3] зміст навчально-виховного процесу в сучасному дошкільному закладі України визначається Базовим компонентом дошкільної освіти і реалізується на основі програм розвитку, навчання і виховання дітей “Дитина”, “Дитина в дошкільні роки”, “Зернятко”, “Малятко”, “Українське дошкільня”. Дозволяється використовувати й інші програми, рекомендовані МОН України. Дошкільні заклади обирають одну із зазначених програм на підставі їх обговорення та схвалення педагогічними радами. Проте немає чинної, рекомендовані МОН України, програми навчання і виховання дітей для дітей національних меншин які проживають на Закарпатті, що на практиці спричиняє ряд труднощів.

Чинними в Закарпатті сьогодні є три документи, дотичні до розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку: Базовий компонент дошкільної освіти [1, с. 6-19], програми “Дитина” [4] і “Малятко” [8].

Більшість дошкільних інституцій Закарпаття, передусім Ужгорода як обласного центру, обрали для роботи програму “Малятко”, створену Науково-дослідним інститутом педагогіки України (1991). Особливістю даної програми є розширення кола уважень про культурні традиції українського народу (мистецькі, трудові, мовні, родинно-побутові, обрядові та ін.), ознайомлення з якими сприяє вихованню любові до свого роду, рідної природи, пробудженню інтересу до матеріальних і духовних цінностей українського народу. За переконанням авторів Програми, “знання рідної культури є умовою для розуміння культур інших народів” [6, с.3]

Програма “Малятко” включає низку розділів. Зокрема розділ “Психологічні характеристики дітей” розкриває вікові особливості дитини дошкільного віку “від сходинок до сходинки” з метою забезпечення цілісного її бачення, а не обмеження можливостей вихованця рамками певної вікової групи.

Розділ “Виховуємо здорову дитину” присвячений поетапному фізичному

УДК 37.04+378.14

ПЕДАГОГІЧНА ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Проконів Любов

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ*

Утвердження особистісно-зорієнтованих ідей в освіті зумовлюють їх зорієнтованість на пошук талантів, обдарувань особистості.

Сьогодні відбувається парадоксальна ситуація, коли майбутні фахівці отримують кваліфікацію фізика, історика, математика і т.д., (*це вже тема іншого дослідження*), а ті, які прагнуть стати вчителями опиняються в положенні «білих ворон», тобто фах вчителя не є престижним. Дане завдання вирішуватиметься ефективніше, якщо одним з надважливих напрямів в освіті стане пошук педагогічно обдарованої молоді.

Актуальність і важливість окресленої проблеми, її суспільно-педагогічне значення зумовлюють необхідність наукового обґрунтування сутності поняття «педагогічна обдарованість», визначення її структури та специфіки.

Звідси стає зрозумілою увага до педагогічної обдарованості з боку педагогів, психологів та науковців інших сфер. Так, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін. неодноразово звертались до проблеми здібностей; А. Дістервег, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Г. Костюк, П. Лесгафт, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Сластьонін, К. Станіславський, К. Ушинський та ін. розглядали структуру педагогічних здібностей та їхній вплив на діяльність вчителя.

Чітке розуміння необхідності пошуку майбутніх талановитих педагогів знайшло своє відображення у даній науковій розвідці, **метою** якої є аналіз досліджень науковців з питань педагогічної обдарованості як важливої складової фахового зростання задля врахування і творчого використання досвіду роботи у сучасних умовах.

У науковій літературі існують різноманітні думки щодо змісту та критеріїв педагогічних обдарувань. На думку одних (І. Зязюн, В. Моляко, Ю. Гільбух, В. Сухомлинський та ін.), педагогічні здібності закладені в людині від народження. Інші (І. Богданова, Н. Кічук, О. Лук і ін.) вважають, що ці здібності зустрічаються вкрай рідко і їх потрібно формувати. Вважаємо, що наведені погляди науковців є до певної міри однобічними. Задатки до педагогічної обдарованості якоюсь мірою закладені природою, однак на формування педагогічної обдарованості має вплив мікро- і макросередовище. Саме високий рівень розвитку педагогічних здібностей є важливим показником педагогічно обдарованої особистості.

Характерними ознаками педагогічних здібностей вважають розумові, організаторські, мову як засіб впливу на учнів, високу моральність, уважність, уміння передбачати поведінку учня [1]. Н. Кузьміна, З. Курлянд, Р. Хмелюк виділяють у педагогічних здібностях спостережливість, культуру і техніку мовлення, емпатію, спроможність до невербального спілкування, уміння аналізувати, прогнозувати, планувати, самостійність мислення й оперативність прийняття рішень [8, 32]. К. Платонов, В. Сухомлинський та ін. стверджують,

що важливою складовою педагогічних здібностей є: любов до дітей і прихильність до них, витримка і врівноваженість.

Немає сумнівів, що перелічені особливості дійсно дають уявлення про сутність педагогічної обдарованості. Але обов'язковою умовою є розгляд їх у органічному поєднанні, тобто у взаємозв'язку і певному комплексі. Між тим, відомі такі факти, коли далеко не всі вчителі, що ґрунтовно знають свій предмет, ефективно вміють впливати на формування особистості. Такі педагоги, попри відповідальне ставлення до праці, не досягають високих результатів у професійній діяльності.

При визначенні змісту педагогічної обдарованості В. Радул виходить із того, що педагогічні здібності є індивідуальними психологічними передумовами успішної педагогічної діяльності. За його переконаннями, до них належать: 1) конструктивні здібності – здатність проектувати особистість учнів, робити відбір та композиційно будувати навчально-виховну роботу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; 2) організаторські здібності – вміння залучати учнів до різноманітних видів діяльності та зробити колектив інструментом впливу на окрему особистість, робити особистість активною в розвитку; 3) комунікативні здібності – спроможність встановлювати добрі взаємостосунки з дітьми, змінювати їх відповідно до розвитку учнів та їх вимог до вчителя.

Дослідники визнають значущість для майбутнього вчителя спрямованості на «становлення людського в людині», духовних здібностей, що виявляються в прагненні до духовності (В.Шадриков). Тому педагогічну обдарованість ми розглядаємо не лише як виняткове явище, але і як потенціал, що є у кожного.

Важливим аспектом розвитку педагогічної обдарованості є врахування природної і соціальної складових, оскільки феномен обдарованості виступає як творчий процес, в якому ці дві складові взаємодіють.

Таким чином, під педагогічною обдарованістю ми розуміємо системну якість особистості, яка розвивається, в єдності педагогічних здібностей (обдарованості) і гуманістичної позиції, що забезпечує духовність професії.

У цьому контексті актуальним є питання про провідний принцип діяльності майбутнього вчителя. Уже багато часу триває наукова дискусія – що важливіше для майбутнього вчителя: яскраво виражена педагогічна спрямованість, любов до дітей чи глибокі знання навчального предмета, який він буде викладати [7, 9]. Вважаємо за потрібне акцентувати нашу принципову позицію. Немає жодних підстав протиставляти одні якості іншим. Тільки органічне поєднання самовідданої любові до дітей і глибоке знання навчального предмета виступає основним показником педагогічної обдарованості, про що детально розповідається у науковій розвідці Ф. Гонаболіна. На його переконання, в структурі педагогічних здібностей провідними є: дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні, педагогічна уява, комунікативні здібності, творчість у роботі вчителя. У сучасній науці встановлено, що „обдарований педагог ніколи не копіює чужих зразків. Він вивчає досвід інших, бере з нього все цінне, але ніколи механічно не копіює чужої роботи” [6, 23 – 24].

Як бачимо, існує дуже велика кількість видів педагогічної обдарованості,

task of the linear programming of main verges a method, showing the real alternative to the simplex-method. The example of application of algorithm is resulted, its calculable efficiency is rotined. Figs: 1. Refs: 8 titles. **Keywords:** algorithm, polyhedron, set of linear inequalities, the linear programming task, symplex-method.

Література

1. Grishin I., Potapov G. Linear programming: a new polynomial-time algorithm // Вісник Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. –Луганск: СХУ –2007. –№1(107), С. 113-119.
2. Grishin I., Potapov G. A new polynomial-time algorithm for linear programming. The 5th International conference IT&M Information technologies and management. Programme and Theses. Riga, Latvia, April 12-13, 2007, P. 45-46.
3. Ашманов С.А. Линейное программирование. –М.: Наука, 1981. – 340 с.
4. Черников С.Н. Лиейные неравенства. –М.: Наука, 1968, – 488 с.
5. Хачиян Л. Г. Сложность задач линейного программирования. – М.: Знание, 1987, N 10.
6. Потанов Г.Г., Грішин І.Ю. Вирішення задачі лінійного програмування методом послідовного визначення головних гіперграней // Деп. В ДНТБ України, реф. в РЖ «Депоновані наукові роботи», 2007, № 1-2. – 10 с.
7. Ахо А., Хопкрофт Дж., Ульман Дж. Построение и анализ вычислительных алгоритмов. –М.: Мир, 1979, – 536 с.

Подано до редакції 23.05.2008

УДК 373.2 (477.87)

ПРОВІДНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ

Резо Ганна Іванівна, кандидат педагогічних наук

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, м.Берегове

Постановка проблеми. Згідно положення Стратегії мовної освіти передбаченої Національною доктриною розвитку освіти у державі повинна створюватися система безперервної мовної освіти, що забезпечуватиме обов'язковість оволодіння громадянами України державною мовою, а також можливість опанувати рідну мову (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою [9, с.4-9]. Мовна політика в галузі освіти є наскрізною і охоплює всі навчальні заклади, незалежно від типу і форм власності.

Зазначене є особливо важливим для Закарпаття, де функціонують дошкільні заклади з різними мовами викладання.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема модернізації змісту дошкільної освіти, що виникла у зв'язку з необхідністю оновлення принципів гуманізації її цілей та завдань, оптимізації життя сучасної дитини відповідно до демократичних засад українського суспільства стала предметом дослідження ряду науковців Любові Артемової, Ганни Беленької, Елли Белкіної, Ольги Богинич, Алли Богуш, Едуарда Вільчковського, Наталі Гавриш, Наталі Глухової, Алли Гончаренко, Неллі Денисенко, Олени Кононко, Олени Копейкіної, Катерини Крутій, Надії Кудикіної, Віри Кузьменко, Неллі Лисенко, Олександра Павленко, Тамари Піроженко, Зої Плохій, Тамари Поніманської, Галини Раратюк, Володимира Тименко, Олени Хорошковської, Тетяни Шкваріної та інших. Виконані роботи, суттєво збагатили практику організації навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі.

Мета публікації. Здійснивши порівняльний аналіз діючих на даний час у Закарпатті програм навчання та виховання дітей дошкільного віку розкрити потребу в їх вдосконаленні, щодо питання дошкільної освіти національних

главных граней.

На втором этапе последовательно выполняются две процедуры:

1. производится расчет последней, n -ой итерации;
2. осуществляется преобразование полученной треугольной матрицы главных граней по формулам обратного хода метода Гаусса.

Исходные данные должны быть подготовлены в виде файла соответствующей структуры, тогда главная программа вначале запускает процедуру присвоения начальных значений на основе информации такого файла.

Следует отметить, что выбор несмежной грани приводит к несовместности системы линейных ограничений. Известно, что вычислительная трудоемкость строгих алгоритмов определения совместности имеет полиномиальную сложность. Следовательно [7], алгоритм метода главных граней имеет сложность, не превосходящую полиномиальную.

Выводы. В результате проделанной работы предложен новый алгоритм определения главных граней при решении задачи линейного программирования, имеющий эвристический характер.

Предложенный алгоритм в совокупности с методом главных граней имеет полиномиальную сложность и может явиться альтернативой симплекс-методу.

Следует учесть, что с помощью эвристического алгоритма можно с определенной вероятностью найти неоптимальную смежную грань, что даст квазиоптимальную точку решения задачи линейного программирования. Однако очевидно, что такая точка может служить исходной вершиной для определения, например, симплекс-методом, оптимальной вершины за конечное число итераций. Данный подход рационален и возможен благодаря свойству устойчивости предлагаемого алгоритма.

Резюме. Рассмотрен алгоритм определения внутреннего многогранника из множества вложенных выпуклых многогранников, заданных системой линейных неравенств. Такой алгоритм может эффективно использоваться при решении задачи линейного программирования методом главных граней, являющего реальной альтернативой симплекс-методу. Приведен пример применения алгоритма, показана его вычислительная эффективность. Ил.: 1. Библиогр.: 8 наим. **Ключевые слова:** алгоритм, многогранник, система линейных неравенств, задача линейного программирования, симплекс-метод.

Резюме. Розглянутий алгоритм визначення внутрішнього многогранника з множини вкладених опуклих многогранників, заданих системою лінійних неравенств. Такий алгоритм може ефективно використовуватися при рішенні задачі лінійного програмування методом головних граней, що робить його реальною альтернативою симплекс-методу. Приведений приклад використання алгоритму, показана його обчислювальна ефективність. Ил.: 1. Бібліогр.: 8 назв. **Ключові слова:** алгоритм, многогранник, система лінійних неравенств, задача лінійного програмування, симплекс-метод.

Summary. The algorithm of determination of internal polyhedron is considered from the great number of the inlaid protuberant polyhedrons, linear inequalities set the system. Such algorithm can be effectively used for the decision of

які мають бути враховані у різноманітних підходах до професійної підготовки та розвитку обдарованості майбутніх педагогів. Тут мається на увазі педагогізація змісту всіх предметів, які вивчаються у ВНЗ; єдність теоретичної та практичної підготовки, навчальної й науково-дослідницької діяльності студента та викладача [4, 41].

Для вдосконалення будь-яких професійних здібностей розроблено ряд прийомів та методів навчання. Але коли йдеться саме про проблеми педагогічної обдарованості, то у цьому випадку особливого значення набуває системний аналіз, інтелектуальна атака, метод вільних асоціацій, тест-опитувальник, педагогічний прийом аналогій, проблемні задачі, а також рольові ігри, тренінг тощо [9, 19]. Тому для становлення педагогічної обдарованості студентів вже у ВНЗ необхідні певні умови організації середовища: визнання цінності творчої діяльності і творчої особистості; дотримання в процесі управління навчально-творчою діяльністю студентів гуманного, демократичного стилю спілкування; система морального і матеріального заохочення; впровадження в практику роботи ВНЗ передового практичного досвіду; наявність диференційованого навчання; забезпеченість педагога науково-методичною літературою і технічними засобами навчання;

Серед умов готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності є: любов до дітей і педагогічної діяльності (як би це не парадоксально звучало сьогодні); пошана до дитини; віра в оптимізму і творчі можливості дітей як складові педагогічної духовності майбутнього вчителя; глибоке знання індивідуально-психологічних особливостей дитини; знання свого фаху (зміст форм і методів навчально-виховної роботи); яскраво виражена установка студента на педагогічну творчість.

Перед кожним науковцем постає питання: як віднайти обдаровану до педагогічної праці молодь? Звичайно, що починатися така робота повинна ще з довузівської підготовки, яка багато у чому активізує і вдосконалює досить складний процес підбору контингенту до навчання у вищі педагогічні заклади.

Однак вже під час вступу до педагогічного ВНЗ абітурієнти оцінюються з погляду їх підготовленості по предметах, виділених для іспитів, а не з позиції їх педагогічних здібностей і навіть педагогічних інтересів, що на практиці приводить до серйозних помилок.

На наш погляд, в Україні накопичений позитивний досвід з даної проблематики, який може бути використаний і в новітню епоху, коли відбувається перебудова української вищої школи у напрямку Болонського процесу. Вже на початку ХХ ст. активно велися роботи з виявлення педагогічно обдарованих абітурієнтів. Проводились огляди за трьома напрямками: медичне обстеження; діагностика загальних здібностей; діагностика спеціальних педагогічних здібностей.

Ті хто прагнули стати вчителями повинні пройти певні випробування: написати твір, що розкриває мотиви вибору професії педагога; придумати цікаве заняття для дітей, котре має певні конкретні педагогічні цілі; описати випадок з власного життя, що спонукав до вибору педагогічної професії; охарактеризувати дитину певного віку; виголосити короткий виступ (3-5 хв.) на будь-яку тему без конспекту.

Ще на початку 60-х рр. XX ст. позитивну увагу було приділено організації прийому у педагогічні навчальні заклади. У процесі відбору майбутніх педагогів почали брати участь не тільки педагогічні інститути, а й різні громадські організації, органи народної освіти. Мета полягала у тому, щоб відібрати на навчання в педагогічні заклади молодих людей, які мають нахил до роботи з дітьми, надавати їм постійну допомогу в підготовці до вступних екзаменів. Однак, на наш погляд, під час відбору до педагогічних ВНЗ обдарованої молоді не завжди враховувались здібності до педагогічної професії. Враховувались цільові скерування, які не завжди засвідчували наявність педагогічних здібностей.

Одним з факторів відбору молоді до педагогічних ВНЗ була належність до певних організацій (партійних, комсомольських), навіть успіхи у спорті чи художній самодіяльності. Але, незважаючи на певні негативні впливи, які не могли не відбиватися на всій роботі ВНЗ, а у тому числі і на системі вступних іспитів, все ж треба визнати, що вже тоді, наприклад, зверталася увага на залучення до навчання у педагогічних ВНЗ сільської молоді, для чого створювались підготовчі курси, практикувалося проведення педагогічних консультацій [5, 109].

Цікавим у цьому відношенні, на наш погляд, є досвід Полтавського педінституту, де була створена комплексна система раннього профвідбору майбутніх абітурієнтів. Там, починаючи з 1974 року, було розроблено і реалізовано програму „Учитель”. Сутність її полягає насамперед у залученні до вчительської діяльності педагогічно обдарованої молоді.

В експериментальну програму „Учитель” було внесено додаткові принципи психодіагностики особистості: гармонії, незалежних експертів, комплексності, лонгітудності [3, 117 – 118].

Ініціатива полтавців із проблем раннього виявлення і відбору педагогічно обдарованої молоді (див. табл. 1), розвитку її педагогічних здібностей знайшла підтримку в колективах Криворізького, Луцького, Тернопільського, Київського та інших педінститутів. Досвід Полтавського педагогічного інституту, який вже був неодноразово описаний, має не лише практичне, але й теоретичне значення, що нас насамперед і цікавить у зв'язку із до темою наукового дослідження. Саме в плані вирішення питань специфіки педагогічної обдарованості варто ще раз звернутися до згаданого досвіду, який в останні часи, як нам здається, виявився несправедливо забутий. Однак, саме в теоретичному плані дуже важливо усвідомити концептуальні підходи, які були покладені в основу програми „Учитель”. Тут перш за все панував принцип гармонії, який полягав в аналізі і врахуванні цілісних рис особистості майбутнього вчителя загалом та її складових характеристик [2, 68]. Для повної об'єктивності впроваджувався принцип незалежних експертів, коли характеристика особистості складалася кількома незалежними дослідниками (перш за все – кращі вчителі, а також представники органів народної освіти та громадських організацій).

Приймальна комісія вирішувала питання про зарахування абітурієнтів на основі шкільної та психодіагностичної характеристик, оцінок експертної комісії, оцінок екзаменаційної комісії [2, 71]. Важливо підкреслити, що

$$Z_{\max} = 201,6$$

В том случае, когда грани с наибольшими значениями величин проекций не входят в список смежных, целесообразно выбирать их главными и искать смежные к ним грани. Например, на второй итерации грани L_5 , L_6 не определены как смежные к грани L_3 . Однако, взяв их смежными вместо грани L_3 , может быть определено, что грань L_3 будет смежной как к грани L_5 , так и к грани L_6 .

Далее, используя полярный многогранник, из соотношений (), () могут быть найдены пары несмежных гиперграней: (L_1, L_6) , (L_4, L_5) , (L_5, L_6) , (L_5, L_7) , (L_6, L_9) , (L_4, L_{10}) , (L_3, L_{11}) . Приведенные результаты согласуются с данными таблиц 3, 5, 7, 9, в которых при нахождении граней, смежных с гранями L_3 и L_6 , отсутствуют пары (L_3, L_{11}) , (L_1, L_6) , (L_5, L_6) , (L_6, L_9) .

Программа для ЭВМ, реализующая предлагаемый метод, включает в себя девять достаточно простых процедур, что позволяет легко её адаптировать для решения конкретных оптимизационных задач. Реализация программы осуществляется в два этапа. На первом этапе выполняются $n-1$ итерация поиска главных граней аналогичная рассмотренному примеру. В результате формируется треугольная матрица коэффициентов уравнений главных граней путем перенумерования строк и столбцов исходной матрицы. На каждой итерации последовательно вызываются пять процедур, выполняющих над матрицей ограниченный-неравенств следующие операции:

1. производится определение смежных граней по признаку наименьшего удаления по прямой X'_j до внутренней точки. При этом осуществляется формирование массивов признаков смежных граней, расстояний S_j и индексов прямых X'_j . Эти данные используются для вычисления внутренней точки на следующей итерации;

2. вычисляются проекции $pr_{\bar{n}_i} \bar{n}$ вектора \bar{n} на вектора \bar{n}_i ;

3. производится определение разрешающей строки по признаку минимальной проекции и осуществляется обмен номерами двух строк в матрице ограниченный-неравенств с присвоением разрешающей строке номера 1;

4. осуществляется преобразование матрицы ограничений и строки коэффициентов целевой функции путем вычитания разрешающей строки из последующих строк с обнулением первого столбца. Данная процедура прямому ходу решения системы линейных уравнений методом Гаусса. Далее первая строка исключается из матрицы ограничений и добавляется к матрице

внутренней точкой становится точка $P_6(1, 5)$. Расстояния до гиперплоскостей для этой точки указаны в таблице 9.

Таблица 9

Расстояния до гиперплоскостей на пятой итерации

$L_i \backslash X'_j$	L_1	L_8	L_{10}	L_4	L_5	L_{12}	L_{6+j}
X'_1	3, 1	<u>2, 5</u>	∞	∞	4, 4	∞	<u>0</u>
X'_5	3, 2	2	<u>6</u>	<u>4, 8</u>	-10	36	0

Грань L_8 имеет максимальную величину проекции $pr_{\vec{n}_8} \vec{n} = 25,5$.

Исключение переменной $x_1 = 0, 5x_5$ дает таблицу 10.

Таблица 10

Исключена переменная x_1

	x_5	
Z	-4, 5	
L_1	-40, 5	-135
L_7	-2	0
L_{10}	1	6
L_4	-5	-24
L_5	9	108
L_9	1	36
L_4 :	$x_5 = 4, 8$	

Из табл. 10 следует, что оптимальным решением является $x_5 = 4, 8$, а далее могут быть найдены остальные значения оптимального решения:

$$x_1 = 0, 5x_5 = 2, 4 ;$$

$$x_3 = 18 - \frac{1}{2}x_5 = 15, 6 ;$$

$$x_6 = 12 - \frac{2}{3}x_3 - \frac{1}{3}x_5 = 0 ;$$

$$x_2 = 0 ;$$

$$x_4 = 12 - 2x_5 = 2, 4 ;$$

спостереження за майбутніми вчителями велися безпосередньо не лише під час вступних іспитів, а часто задовго до них. Так здійснювався принцип лонгїтюдності, який полягав у послідовній систематичній психодіагностиці учнів, наприклад, VIII – X класів – слухачів факультативу „Юний педагог”.

Додамо, що такі спостереження проводилися і надалі – серед студентів педінституту і навіть молодих учителів, що працювали у школі перші три роки. Останнє має принципове значення, бо дає можливість робити висновки про наявність чи відсутність педагогічної обдарованості не лише в результаті короткої співбесіди, але й упродовж довготривалого спостереження.

У сучасних умовах, коли значно зростає увага до проблем розвитку сільської школи і до відповідної підготовки вчителів для неї, вкрай необхідно враховувати той позитивний досвід, який вже був накопичений у попередні десятиліття в українській освіті.

Таблица 1

Етапи відбору абітурієнтів при прийомі в педінститут

Етап відбору	Відповідальна особа	Методика	Вихідний документ
Шкільний	Класний керівник	Включене спостереження	Характеристика-рекомендація у ВНЗ
	Керівник факультативу „Юний педагог” (VII – X класи)		
	Директор школи	Іспити	Атестат зрілості
Вузівський	Декан факультету майбутнього вчителя (X клас)	Співбесіда	Картка абітурієнта
	Зав. кафедрою педагогіки та психології	Тестове дослідження	Рекомендація для вступу
	Декан факультету	Співбесіда на експертній комісії	Рекомендація про прийом
	Голова приймальної комісії	Вступні іспити	Результати вступних іспитів
	Ректор інституту	Аналіз документів	Наказ про зарахування

Джерело: [2, 75].

Ось чому система „школа-педвуз”, яка успішно функціонувала у 70 – 80-х рр. XX ст. заслуговує на пильну увагу. Там увага концентрувалася на розв’язанні певних завдань, а саме – на теоретичному обґрунтуванні методики, організації й удосконаленні факультативу „Юний педагог” для різновікової групи учнів загальноосвітньої восьмирічної і середньої школи; методиці діагностики педагогічних здібностей школярів, спільної роботи педагогічного вузу й органів народної освіти заради цільового набору в інститут здібної до педагогічної діяльності молоді. Для досягнення цієї мети було визначено основні вимоги до педагогічної професії і чинники придатності до неї; розроблена структура психологічної готовності.

Цей досвід має бути використаний і на сучасному етапі. Він повинен доповнити комп’ютерні методики, тестування тощо. Погодьмося, дуже важко

з'ясувати готовність молоді людини стати педагогом лише на основі її почасті випадкових відповідей на питання анкети, запропонованої на вступних іспитах.

Можна констатувати, що вже накопичена велика кількість матеріалів, присвячених проблемам педагогічної обдарованості молоді та її компонентам. Питання педагогічної обдарованості молоді, аналіз її компонентів були у центрі уваги практиків і теоретиків педагогіки упродовж другої половини ХХ ст. Незважаючи на всілякі труднощі економічного і політичного характеру, вплив офіційної ідеології, все ж було накопичено певний творчий доробок у справі підготовки обдарованої молоді до здобуття педагогічної професії.

Разом з тим, треба визнати, що вимагають глибшого і детальнішого аналізу фактори, які впливають на розвиток педагогічних здібностей, обдарувань майбутніх учителів включно з методикою їх виявлення та розвитку у студентів вищих навчальних закладів України упродовж досліджуваного періоду.

Література

- Добровольська Л. Фаховий відбір абітурієнтів педагогічного вузу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральный ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – Запоріжжя, 2001. – 20 с.
- Зязюн І. Учитель, которого ждуг: Из опыта Полтавского пединститута им. В. Короленко / Под ред. И. Зязюна. – М.: Педагогика, 1988. – 152 с.
- Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
- Коновалова В. Деякі аспекти системи професійної підготовки фахівця – викладача вищого навчального закладу // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту. 36 наук. праць під ред. Єрмакова Є. – Х.: ХПП, 2001. – №28 – С. 38 – 42.
- Про роботу з молодими вчителями в Житомирській області // Радянська школа. – 1963. – №9. – С. 108 – 110.
- Психологія здібностей. / Г. Кагальняк, Г. Шулик, Б. Якимчук, Л. Данилевич. – К.: Науковий світ, 2001. – 76 с.
- Радул В. Діагностика особистості майбутнього вчителя: Монографія. – К., Вища школа, 1995. – 150 с.
- Розвиток здібностей: Методичні рекомендації / Р. Хмелюк та ін.; Південноукраїнський державний пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 1998. – 48 с.
- Чаплицька Г. Творче відношення до професійних знань студентів // Педагогіка і психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: 36 наукових праць під редакцією Єрмакова Є. – Харків, 2001. – Вип. 27. – С. 42 – 46.

Подано до редакції 18.05.2008

УДК 378.031

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Богинская Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта)

Постановка проблемы. Современное состояние украинского общества, процессы, проходящие в политической, экономической и духовной жизни нашего государства, побуждают по-новому взглянуть на проблемы воспитания гражданина, формирования интеллектуального и творческого потенциала личности в высших учебных заведениях. Именно в вузе студент приобретает твердые жизненные ориентиры, навыки организатора, личностные качества, необходимые для полноценного социального взаимодействия в различных

	x_1	x_3	x_5	
Z	21	62	16	
L_1	12	-7	-50	-261
L_8	3	-1	-	-18
L_{10}	0	0	1	6
L_4	0	0	-5	-24
L_5	33	19	2	450
L_{12}	0	2	1	36
$L_{12} :$	$2x_3 = 36 - x_5$			
$L_9 :$	$x_5 - 36 \leq 0$			

Таблица 7

Расстояния до гиперплоскостей на четвертой итерации

$L_j \backslash X'_j$	L_1	L_8	L_{10}	L_4	L_5	L_{12}	L_{6+j}
X'_1	6, 3	<u>1, 5</u>	∞	∞	6, 1	∞	0
X'_3	3, 3	<u>11</u>	∞	∞	22	<u>15, 5</u>	0
X'_5	3, 7	4, 25	<u>6</u>	<u>4, 8</u>	∞	11	<u>0</u>

Таблица 8

Исключена переменная x_3

	x_1	x_5	
Z	21	-15	
L_1	12	-46, 5	-135
L_8	3	-1, 5	0
L_{10}	0	1	6
L_4	0	-5	-24
L_5	33	-7, 5	108
L_{12}	0	1	36
$L_8 :$	$3x_1 = 1, 5x_5$		
$L_9 :$	$-x_5 \leq 0$		

Точка пересечения прямой X'_3 с гранью L_{12} $P_5(1; 15,5; 5)$, поэтому

Таблица 4

Исключена переменная x_2

	x_1	x_3	x_5	x_6	
Z	7	22	6	2	
L_1	8	-4	-33	1	-162
L_8	1	1	0	2	18
L_{10}	0	0	1	0	6
L_4	0	0	-5	0	-24
L_5	11	5	0	3	126
L_6	0	2	1	3	36
$L_6 :$	$3x_6 = 36 - 2x_3 - x_5$				
$L_{12} :$	$2x_3 + x_5 - 36 \leq 0$				

Таблица 5

Расстояния до гиперплоскостей на третьей итерации

$L_i \setminus X'_j$	L_1	L_8	L_{10}	L_4	L_5	L_6	L_{6+j}
X'_1	<u>3.6</u>	7	∞	∞		∞	<u>0</u>
X'_3	<u>1.7</u>	13	∞	∞		<u>12.5</u>	0
X'_5	4, 4	∞	<u>6</u>	<u>4.8</u>	∞	16	0
X'_6	23	<u>5</u>	∞	∞		6, 3	<u>0</u>

Точка пересечения прямой X'_3 с гранью L_6 $P_3(1; 12, 5; 5; 2)$, поэтому внутренней точкой становится точка $P_4(1; 12, 5; 5)$. Тогда расстояния для точки P_4 принимают значения, указанные в табл. 7.

По максимальной величине проекции $pr_{\bar{n}_2} \bar{n} = 63$ выбирается смежная грань

L_{12} и исключается переменная $x_3 = \frac{1}{2}(36 - x_5)$. В результате получена табл. 8.

Таблица 6

Исключена переменная x_6

областях деятельности, овладевает общей культурой как универсальной базой для формирования индивидуального способа существования в современном мире. Отсюда следует, что наряду с решением задач учебного характера вуз обязан создавать условия для развития личности студента, овладения общей и педагогической культурой как основой его полноценной самореализации в обществе.

Сегодня все больше осознается необходимость в специалистах нового типа, способных к самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях, сочетающих в себе высокий уровень культуры, образованности, интеллигентности, профессиональной компетентности. Особое внимание необходимо обратить на формирование профессиональной культуры студентов с ограниченными возможностями, так как существует ряд особенностей организации учебно-воспитательного процесса в вузе для студентов данной категории.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на сегодняшний день нет единства взглядов исследователей в определении понятия «педагогическая культура», поскольку оно охватывает широкий спектр педагогических явлений (педагогическая деятельность, педагогическое творчество, профессионализм, педагогические способности) и понимается как: определенная степень овладения преподавателем педагогическим опытом человечества; сложная социальная характеристика личности педагога, отражающая его педагогическую позицию, как показатель уровня его духовного, нравственного, интеллектуального развития, его знаний, умений и навыков, высокого профессионализма, профессионально значимых качеств личности, необходимых для успешного решения педагогических задач; усвоенный и повседневно проявляемый человеком уровень (педагогической деятельности) по отношению к себе, другим людям, детям и др.

Разработкой проблемы педагогической культуры учителя занимались Е.Бондаревская, И.Видт, Н.Воробьев, Н.Крылова, А.Прихожан, В.Сластенин, В.Сухомлинский, В.Шепель, Н.Щуркова и др. Анализ научных трудов исследователей (И.Бех, Н.Боришевский, В.Гринева, И.Ермаков, И.Зязюн, Т.Иванова, С.Муцинов, В.Огневюк, А.Чалов, П.Щербань) свидетельствует, что культура является ценностным, практическим аспектом человеческой деятельности, и задачи, которые она ставит перед собой, являются в целом реальными, существенными и конкретными результатами деятельности.

Цель и задачи исследования: раскрыть специфику понятия «педагогическая культура»; проанализировать и выделить компоненты педагогической культуры, условия формирования педагогической культуры студентов с ограниченными возможностями.

Основное содержание статьи. Педагогическая культура как специальное научное понятие не устоялось и нуждается во всестороннем рассмотрении, потому что представляет собой педагогическую систему и в то же время ее элемент, личностное образование, диалектическое интегрированное единство педагогических ценностей, между которыми существуют определенные связи и отношения, которые формируются, реализуются и совершенствуются в

разнообразных видах профессионально педагогической деятельности и общения.

Первые ввел понятие «педагогическая культура» и раскрыл его содержание и структуру В.Сухомлинский в работе «Разговор с молодым директором школы». По его утверждению, педагогическая культура невозможна без овладения достоянием общечеловеческой культуры – научными, моральными знаниями и эстетическими ценностями. Педагогическая культура, по В.Сухомлинскому, представляет собой высокую степень овладения педагогом социокультурным опытом (ценностями) человечества; глубокое знание методологии науки и умения использовать ее достижение на практике в разнообразных инновационных формах; психологическую подготовленность педагога.

Отдельные аспекты профессиональной культуры нашли свое отображение в исследованиях В. Кан-Калека, Я. Коломинского, А. Мудрика, Г. Нагорной, Д. Петровой, И.Прокопенка, И.Синицы, Г.Тарасенко, В. Чернокозова, И. Чернокозовой, Г. Шевченко, Т. Яценко и др.

При безусловной важности этих исследований степень разработанности проблемы формирования профессионально педагогической культуры является недостаточной, требуют обособления компоненты ее структуры с учетом новых подходов к процессу обучения.

Формирование педагогической культуры студентов осуществляется в культурно-образовательной среде вуза. *Образовательная среда* понимается как часть социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные процессы и их составляющие. *Культурная среда* – уникальное проявление жизнедеятельности людей, действующих в образовательной системе вуза. Важным свойством культурной среды является ее эмоциональная окрашенность, отпечаток в ней душевных переживаний ее обитателей, что выступает как существенный фактор влияния на становление культурной личности. Принимая во внимание тот факт, что среда имеет сложную структуру, на студентов оказывает влияние и макросреда (общество, в которое «вписано» высшее учебное заведение), и микросреда (непосредственное социокультурное поле общения). Таким образом, культурная среда вуза выступает тем *педагогическим условием*, которое способствует формированию общей культуры студентов.

Большинство студентов считают, что усвоение общественных норм, правил поведения, общечеловеческих ценностей, усвоение культурного опыта народа, воссоздание его в собственной жизни являются общими для всех. Основной удельный вес процесса воспитания личности приходится на период детства, школьные годы, когда формируется личность ребенка, происходит подготовка к сознательной взрослой жизни. Важнейшим для студенческой молодежи из числа инвалидов является период адаптации к условиям обучения в высшем учебном заведении, приобретение нового статуса, усвоения новых социальных ролей. Поэтому важным является не столько содержание учебно-воспитательного процесса, сколько создание определенных психолого-педагогических условий, которые бы облегчали процесс обучения и способствовали формированию педагогической культуры, а именно:

$$x_j = 0, S_j = |x_j - x_j^0| = x_j^0$$

точки пересечения
 Для прямой X'_6 значение $x_6^0 = 2$ и минимальные расстояния до точки P по прямой X'_6 имеют гиперплоскости L_1 ($x_6 = 3, S_6 = |3 - 2| = 1$) и L_4 ($x_6 = 0, S_6 = |0 - 2| = 2$). Аналогично могут быть вычислены расстояния до гиперплоскостей по прямым X'_1, X'_2, X'_3, X'_5 . Результаты вычислений приведены в таблице 3.

Таблица 3
 Расстояния до гиперплоскостей на второй итерации

$L_i \setminus X'_j$	L_1	L_2	L_{10}	L_4	L_5	L_6	L_{6+j}
X'_1	<u>1,33</u>	7	∞	∞	11	∞	<u>0</u>
X'_2	<u>1,5</u>	2	∞	∞	21	∞	<u>0</u>
X'_3	<u>0</u>	<u>7</u>	∞	∞	21	12,5	<u>0</u>
X'_5	<u>4,3</u>	∞	<u>6</u>	4,8	∞	28	0
X'_6	<u>3</u>	5	∞	∞	∞	$\frac{29}{3}$	<u>0</u>

Из табл. 3 следует, что с гранью L_3 являются смежными грани $L_1, L_2, L_7, K, L_{10}, L_{12}$. Из смежных граней максимальную величину проекции $pr_{\vec{n}_2} \bar{n} = 5,68$ имеет грань L_2 . Исключается переменная x_2 , так как в уравнении L_2 коэффициент при ней максимален. В результате получаем соотношение $6x_2 = 18 - x_1 - x_3 - 2x_6$ и после второй итерации имеем таблицу 4.

Точка пересечения $P_1(1, 1, 7, 5, 2)$ прямой X'_3 с гранью L_2 соответствует минимальному расстоянию от точки P . Поэтому внутренней точкой для таблицы 4 при исключении x_2 будет точка $P_2(1, 7, 5, 2)$. Для нее расстояния представлены в таблице 5.

Из смежных граней максимальную величину проекции $pr_{\vec{n}_6} \bar{n} = 4\sqrt{14}$ имеет грань L_6 . Исключив переменную $x_6 = \frac{1}{3}(36 - 2x_3 - x_5)$ получаем таблицу 6.

гиперплоскостями L_1, K, L_6 и координатными плоскостями L_7, K, L_{12} . По координатам точек определяются ближайшие, то есть смежные грани.

Таблица 2

Исключена переменная x_4

	x_1	x_2	x_3	x_5	x_6	
Z	3	4	8	2	2	
L_1	3	2	-1	-11	1	-48
L_2	1	6	1	0	2	18
L_{10}	0	0	0	1	0	6
L_4	0	0	0	-5	0	-24
L_5	2	1	1	0	0	24
L_6	0	0	2	1	3	36
L_2 :	$6x_2 = 18 - x_1 - x_3 - 2x_6$					
L_8 :	$-18 + x_1 + x_3 + 2x_6 \leq 0$					

Например, для определения точек пересечения прямой X'_6 с гиперплоскостями подставляются в уравнения табл. 2 значения $x_1 = x_2 = x_3 = 1, x_5 = 5$.

Тогда для гиперплоскостей L_1, L_2, L_6 :

$$L_1 : 3 \cdot 1 + 2 \cdot 1 - 1 \cdot 1 - 11 \cdot 5 + 1 \cdot x_6 = 48 \Rightarrow x_6 = 3 ;$$

$$L_2 : 1 \cdot 1 + 6 \cdot 1 + 1 \cdot 1 + 2 \cdot x_6 = 18 \Rightarrow x_6 = 5 ;$$

$$L_6 : 2 \cdot 1 + 1 \cdot 5 + 3 \cdot x_6 = 36 \Rightarrow x_6 = \frac{29}{3} .$$

Решая аналогичные уравнения для L_4, L_5, L_{10} получаем $x_6 = \infty$.

Расстояние от точки P до гиперплоскости по прямой X'_j равно $S_j = |x_j - x_j^0|$, где x_j^0 - значение координаты точки P . Минимальное расстояние S_j соответствует минимальному значению x_j при $x_j \geq x_j^0$ и максимальному значению x_j при $x_j \leq x_j^0$. Каждая прямая X'_j пересекается только с одной координатной плоскостью $L_{6+j} (x_j = 0)$, поэтому координата

обеспечение особого подхода к студентам с особыми потребностями, который должен учитывать специфику заболевания, недостатка, патологического состояния, психологической или социальной проблемы, с которыми может встретиться инвалид в повседневной жизни; темп преподавания дисциплин должен быть достаточно медленным, гибким «мягким», приспособленным к потребностям инвалидов; учебная нагрузка должна регулироваться в зависимости от степени инвалидности; учебно-воспитательный процесс нуждается в большем внимании, ответственности, понимании и образованности. Люди с особыми потребностями должны быть окружены любовью, лаской, заботой. Нельзя допускать унижения личности. Нужно считаться с их трудностями в обучении, помочь им получить информацию другими способами (если обычных средств недостаточно), необходимо научить студента жить с его недостатком и дать ему возможность понять, что он такой же, как и другие студенты; не напоминать и не акцентировать внимание на функциональных ограничениях, понять внутренний мир человека; научить человека жить с недостатком и в то же время быть адекватным, счастливым вопреки недостатку [3].

Характерным для организации учебно-воспитательного процесса студентов с ограниченными возможностями является создание в вузе условий, направленных на поддержку или сопровождение студентов данной категории в течение всего срока обучения. Это может быть создание специализированного факультета, специализированных аудиторий, создание безбарьерной среды, а также психолого-педагогическая поддержка, реабилитационные мероприятия, подготовка преподавателей к работе с данной категорией студентов и т.п.

Все эти факторы приводят к тому, что выстраивается система особых профессиональных отношений преподавателей со студентами, здоровых студентов со студентами с особыми потребностями. На основании этого и **принципы** организации процесса формирования культуры студентов сформулированы с учетом того, что деятельность, общение и межличностные отношения в образовательном процессе вуза должны строиться на приоритетах общечеловеческих духовно-нравственных ценностей, ценностей культуры и творчества: а) принцип гуманизма – в организации и осуществлении внеаудиторной деятельности обеспечивает принятие личности студента с ограниченными возможностями, обеспечение ему педагогической поддержки в процессе формирования общей культуры; б) принцип демократизма – обеспечивает уважение развивающейся личности студента с ограниченными возможностями как равноценного субъекта образовательного процесса, помощь, сотрудничество, конструктивное взаимодействие, равную и взаимную ответственность всех участников целенаправленно организованной деятельности; в) принцип выбора – обеспечивает студенту с особыми потребностями возможность самостоятельно определять цели, формы и содержание деятельности, одновременно с развитием умения предвидеть последствия своего выбора и нести определенную ответственность за него; г) принцип творчества – обуславливает признание творчества в качестве универсального механизма развития личности, обеспечивающего ее вхождение в пространство культуры, важнейшего механизма освоения индивидуального

способа существования в современном мире [1].

На основе анализа подходов многих авторов Е. Бондаревской, Л. Заниной, И. Исаева, Н.Крыловой, Н. Масленниковой, Н. Шурковой и др. можно утверждать, что педагогическая культура выполняет следующие функции: развития - содействует раскрытию потенциальных творческих способностей студентов с ограниченными возможностями в процессе обучения в педагогическом вузе; социокультурного опыта; оценки - содействует осознанию студентами своей педагогической культуры и необходимости ее развития в процессе обучения в педагогическом вузе и совершенствования в профессиональной деятельности.

Структурные характеристики педагогической культуры опираются на структуру педагогической деятельности и требуют рассмотрения данного феномена как динамического образования, в котором выделяются отдельные единицы – компоненты. Определена система компонентов формирования педагогической культуры студентов: познавательный, мотивационно-эмоциональный, деятельностный и регулятивный [4].

Познавательный компонент - соответствие учебных и профессиональных интересов, устойчивую потребность в знаниях по предметам, овладение информацией о содержании педагогической деятельности. Знание психофизиологических особенностей личности, особенностей окружающих людей, соответствие учебных и профессиональных интересов, потребность в знаниях по психолого-педагогическим, методическим и специальным предметам, развитие профессионально-значимых качеств личности. Умение и знание психофизиологических особенностей личности, окружающих людей, знания теории и методики осуществления учебно-воспитательного процесса.

Мотивационно-эмоциональный компонент – позитивное отношение к педагогической деятельности. Позитивное отношение к знаниям о педагогической деятельности, желание заниматься профессионально-педагогической деятельностью. Удовлетворение профессиональными умениями однокурсников в период педагогической практики, желания заниматься профессионально-педагогической деятельностью.

Деятельностный компонент – соответствие знаний, умений, навыков и их реализация в период педагогической практики, потребность в педагогической деятельности, активная позиция в овладении знаниями о педагогической профессии. Знание профессиональной педагогической деятельности, адекватная самооценка наличия системы знаний, умений для выполнения функций профессиональной педагогической деятельности, стремления завладеть профессиональными знаниями, умениями и навыками, к самоусовершенствованию, самообразованию, самовоспитанию, умению и навыку для успешной профессиональной педагогической деятельности. Владение этикетом, правилами общения, эмоциональным состоянием.

Регулятивный компонент – уверенность в преодолении трудностей овладения педагогической деятельностью. Знание принципов и правил самообразования, самовоспитания, самоусовершенствования. Умение совершенствования профессионально значимых качеств.

Условиями формирования педагогической культуры являются:

При ограничениях

$$L_1 : 3x_1 + 2x_2 - x_3 + 6x_4 + x_5 + x_6 \leq 24, \bar{n}_1 = (3, 2, -1, 6, 1, 1);$$

$$L_2 : x_1 + 6x_2 + x_3 + 2x_6 \leq 18, \bar{n}_2 = (1, 6, 1, 0, 0, 2);$$

$$L_3 : x_4 + 2x_5 \leq 12, \bar{n}_3 = (0, 0, 0, 1, 2, 0);$$

$$L_4 : 3x_4 + x_5 \leq 12, \bar{n}_4 = (0, 0, 0, 3, 1, 0);$$

$$L_5 : 2x_1 + x_2 + x_3 \leq 24, \bar{n}_5 = (2, 1, 1, 0, 0, 0);$$

$$L_6 : 2x_3 + x_5 + 3x_6 \leq 36, \bar{n}_6 = (0, 0, 2, 0, 1, 3);$$

$$L_{6+j} : -x_j \leq 0, j = \overline{1, 6}$$

В табл. 1 представлена запись исходной задачи.

Таблица 1

Исходная задача							
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	
Z	3	4	8	5	12	2	
L_1	3	2	-1	6	1	1	24
L_2	1	6	1	0	0	2	18
L_3	0	0	0	1	2	0	12
L_4	0	0	0	3	1	0	12
L_5	2	1	1	0	0	0	24
L_6	0	0	2	0	1	3	36
$L_3 :$	$x_4 = 12 - 2x_5$						
$L_{10} :$	$-12 + 2x_5 \leq 0$						

На первой итерации находится первая главная грань. Вычисляется

$$pr_{\bar{n}_i} \bar{n} = \frac{(\bar{n} \cdot \bar{n}_i)}{|\bar{n}_i|}$$

проекция по формуле

$$pr_{\bar{n}_3} \bar{n} = \frac{5 + 24}{\sqrt{5}} = \frac{29}{\sqrt{5}}, \text{ то есть первая главная гипергрань } L_3 : x_4 + 2x_5 = 12.$$

Исключается переменная $x_4 = 12 - 2x_5$. В результате получена таблица 2.

На второй итерации через внутреннюю точку $P(1, 1, 1, 5, 2)$ проводятся прямые X'_j , параллельные осям X_1, X_2, X_3, X_5, X_6 . Подставляя координаты точки P , находятся координаты точек пересечения этих прямых с

итерации целесообразно брать точки пересечения этих прямых с выбираемой гиперплоскостью L_k и проецировать их на координатную плоскость, нормаль которой наиболее близка к нормали грани L_k , то есть коэффициент при соответствующем x_j в уравнении гиперплоскости L_k должен быть наибольшим по модулю.

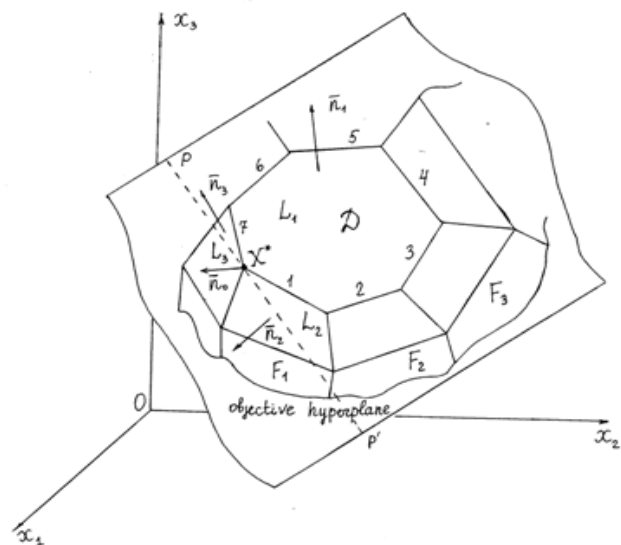


Рис. Главная и смежные с ней грани

Для наглядности коэффициенты целевой функции и неравенств записаны в виде таблиц коэффициентов (табл. 1, 2, 4, 5, 8, 9). В таблицах расстояний (табл. 3, 6, 7, 10) в строках даны значения координат x_j точек пересечения прямой X'_j , параллельной оси X_j , с соответствующими гиперплоскостями. Координаты смежных граней, имеющих наименьшую удаленность по прямым от точки P , подчеркнуты.

Пример. Решить задачу распределения ресурсов (предполагается, что исходная система неравенств совместна и не содержит лишних ограничений).

Найти
$$\max z = 3x_1 + 4x_2 + 8x_3 + 5x_4 + 12x_5 + 2x_6,$$

$$\bar{n} = (3, 4, 8, 5, 12, 2)$$

целостность, непрерывность и системность развития педагогической культуры в процессе деятельности; построение содержания и структуры учебно-воспитательного процесса в соответствии с заданиями и основными компонентами педагогической культуры; ориентация педагогического процесса на субъективную позицию студента как носителя общечеловеческих и культурных ценностей; формирование позитивной мотивации студентов к учебно-воспитательному процессу, педагогической деятельности, педагогической культуры на основе максимальной интенсификации их обучения; привлечение студентов к деятельности, которая моделирует будущую профессиональную деятельность; создание благоприятного эмоционально психологического микроклимата на занятиях, а также учет эмоционального самочувствия каждого студента; реализация требований ведущей роли социокультурного контекста, гуманизации, индивидуализации, активности, совместной деятельности студентов и преподавателей, вариативности видов учебной деятельности на занятиях по предметам педагогического цикла; воспитание у студентов потребности к постоянному самоусовершенствованию (самообразованию, саморазвитию, самовоспитанию), формированию «Я – концепции».

Выводы. Таким образом, анализ понятия «педагогическая культура», позволяет сделать вывод о том, что содержание понятия не конкретизировано, не достаточно изучено в области формирования ее у студентов с ограниченными возможностями в условиях обучения в вузе. Значимым моментом в данной проблематике является построение четкой, эффективно функционирующей системы формирования педагогической культуры студентов-инвалидов в высших учебных заведениях Украины.

Перспективы. Дальнейшее направление исследований в области обучения студентов с ограниченными возможностями должно быть сосредоточено на вопросах разработки не только основ сопровождения обучения, но и организации интегрированного, включенного обучения студентов-инвалидов.

Аннотация. В данном исследовании проанализировано и уточнено содержание понятия «педагогическая культура»; выделены компоненты педагогической культуры; охарактеризованы условия формирования педагогической культуры; раскрыта специфика формирования педагогической культуры студентов с ограниченными возможностями в условиях вуза. **Ключевые слова:** педагогическая культура, компоненты педагогической культуры, студент с ограниченными возможностями.

Анотація. У даному дослідженні проаналізовано й уточнено зміст поняття «педагогічна культура»; виділено компоненти педагогічної культури; охарактеризовано умови формування педагогічної культури; розкрита специфіка формування педагогічної культури студентів з обмеженими можливостями в умовах вузу. **Ключові слова:** педагогічна культура, компоненти педагогічної культури, студент з обмеженими можливостями.

Annotation. The content of notion «pedagogical culture» is analyzed in this research; the components of pedagogical culture are selected; the terms of forming of pedagogical culture are described; the specific of forming of the disabled students'

pedagogical culture is exposed under the conditions of higher educational institution.
Keywords: pedagogical culture, components of pedagogical culture, the disabled students.

Література

1. Волошко Л.Б. Формування професійної компетентності студентів із особливими потребами в умовах групового навчання //Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – К.: Університет „Україна”. – 2004 – С. 34 – 35.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект). – Харків: Основа, 1998. – 300с.
3. Іванова І.Б. Створення рівних можливостей у сфері освіти для студентів з особливими потребами. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць. - К.: Університет "Україна", 2004. - С. 34 - 36.
4. Мартиненко С. Психолого-педагогічна культура вчителя // Директор школи. Україна. – 2002. - №1. – С. 77-82.
5. Никифорова І. Педагогічна культура як складова фахової комунікативної культури майбутнього вчителя (теоретичний аналіз)// Рідна школа. - 2007.- №3.- С.48-50.

Подано до редакції 11.05.2008

УДК 378:62:008

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Кобилянська Лілія, Лісовий Вадим, Постевка Георгій

Чернівецький національний університет імені Ю.Федьковича

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Основною вимогою нашого часу є гуманізація суспільного процесу, зумовлена утвердженням ідеї самоцінності особистості, її цілісності й унікальності, постійного прагнення до самоудосконалення, свободи й творчості. Людина як культурно-історична істота формується у процесі власної життєдіяльності, засвоюючи мову, традиції та цінності соціуму, оволодіваючи відповідними для кожного суспільства та його культури прийомами й навичками діяльності.

Педагогічна культура особистості, у якій втілені духовні цінності освіти й виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, професійні етичні норми), матеріальні цінності (засоби навчання й виховання), способи творчої педагогічної діяльності, - частина загальнолюдської культури. Педагогічна культура учителя є системним утворенням, складовими якої визначено педагогічні цінності, творчі способи педагогічної діяльності, досвід створення учителем зразків педагогічної практики. Виявом її рівня є професійна поведінка педагога, стиль його діяльності. Учителеві з власним стилем притаманні не тільки уміння обґрунтувати власну педагогічну позицію, системність педагогічної діяльності, гнучкість і варіативність у прийнятті рішень, а й здатність до творення, ініціювання нових технологій, методик, дидактично-виховних систем. Тобто показниками високого рівня сформованості педагогічної культури доцільно вважати гуманістичну спрямованість особистості педагога; психолого-педагогічну компетентність й розвинуте педагогічне мислення; глибоке знання свого предмета та володіння передовими педагогічними технологіями; досвід творчої діяльності, уміння обґрунтувати власну роботу як систему; культуру професійної поведінки (стиль спілкування, мова, зовнішній вигляд). Розвиток самосвідомості майбутнього педагога, його творчої індивідуальності, яка

УДК 519.852.67

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ АЛГОРИТМ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОВМЕЩНОСТИ СИСТЕМ ЛИНЕЙНЫХ НЕРАВЕНСТВ

Гришин И.Ю., доцент

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Потапов Г.Г., доцент

ЯФ ЧВУЗ «Европейский университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Известен метод решения задачи линейного программирования [1, 2], позволяющий находить гипергрань многогранника, на которой находится точка оптимума. После замены одного из линейных ограничений-неравенств равенством осуществляется снижение размерности исходной задачи и определяется следующая гипергрань, содержащая оптимальное решение. Эта гипергрань является смежной с ранее найденной. Однако при снижении размерности задачи часть из исходных ограничений-неравенств может стать несовместными, что приводит к неправильному определению очередной главной грани и, как следствие, к неверному нахождению оптимальной точки. В общей постановке задача нахождения граней, смежных с заданной гранью (или задача определения внутреннего многогранника из множества вложенных выпуклых многогранников, заданных системой линейных неравенств) в настоящее время не решена [3]. Поэтому имеет смысл использовать достаточно простые эвристические алгоритмы последовательного определения главных граней.

Анализ литературы. Широко известен метод определения совместности системы линейных уравнений [4], состоящий в вычислении ранга матрицы системы и сравнении его с количеством переменных. Данный метод может быть применен и для решения задачи линейного программирования после приведения имеющихся ограничений-неравенств к ограничениям-равенствам. Однако с вычислительной точки зрения этот метод неэффективен, поскольку количество операций, необходимых для его реализации, зависит экспоненциально от размерности задачи и количества ограничений. В работе [5] изложен метод и алгоритм определения совместности систем линейных неравенств, однако он тоже малоприменим для систем большой размерности вследствие своей высокой вычислительной трудоемкости.

Цель статьи – предложить практически реализуемый алгоритм определения совместности систем линейных неравенств для нахождения смежных гиперграней с целью его применения в методе главных граней решения задачи линейного программирования.

Основы эвристического алгоритма. Главная грань и грани, смежные с ней [6], показаны на рисунке. При проекции на координатные плоскости смежные грани выбираемой главной грани образуют грани внутреннего многогранника. Прямая, проведенная через внутреннюю точку P этого многогранника параллельно оси координат, пересекает его грани в точках, имеющих минимальное (по модулю) расстояние по оси координат до точки P .

Поиск оптимальных (квазиоптимальных) решений предложенным способом рассмотрим на примере. В качестве внутренних точек на следующей

класи з відомими виконавцями та університетськими викладачами. Завдяки високоякісним програмам учні постійно виграють багато нагород, мають запрошення виступати у США та за кордоном, отримують стипендії для продовження освіти та виявляють свої таланти у багатообіцяючому захоплюючому кар'єрному зростанні.

Таким чином, зазначене вище дає нам підстави зробити наступний висновок, що заняття мистецтвом є важливим засобом соціалізації особистості. Програми мистецької освіти в загальноосвітніх школах включають наступні параметри: 1) знайомство з основними категоріями, термінологією основних видів мистецтв; 2) участь у творчій діяльності; 3) широке ознайомлення з подіями культурного життя, тобто залучення до формування та трансляції культурних цінностей [4, 4]. Аналіз мистецької освіти у школах США дозволяє стверджувати, що організація навчання створює умови для розвитку особистості у відповідності до її потреб, можливостей та професійного самовизначення.

Резюме. Стаття висвітлює питання мистецької освіти у загальноосвітніх школах США. Мистецтво розглядається як дієвий соціально-педагогічний чинник, який сприяє розширенню світогляду учня, зростанню його обізнаності, загальної ерудиції, вихованню кращих морально-естетичних, патріотичних якостей, а також як могутній інструмент розкриття творчих здібностей особистості в процесі самостійної творчої діяльності. **Ключові слова:** мистецька освіта, приватні школи, державні школи, Магнітні школи.

Резюме: Статья освещает вопрос искусствоведческого образования в среднеобразовательных школах США. Искусство рассматривается как действующий социально-педагогический фактор, который содействует расширению мировоззрения ученика, возрастанию его осведомленность, общей эрудиции, воспитанию лучших морально-эстетических, патриотических качеств, а также как мощный инструмент раскрытия творческих способностей в процессе самостоятельной творческой деятельности. **Ключевые слова:** образование искусством, частная школа, государственная школа, Магнитные школы.

Summary: The article highlights art education in the schools of the USA. Art is considered to be an active sociological and pedagogical factor which helps to broaden pupils' horizon, general erudition, training good moral, aesthetic and patriotic characteristics, and also is a powerful instrument for opening creative abilities in the process of self-reliant creative activity. **Keywords:** art education, private schools, state school, Magnet Schools

Література

1. Жадько О.А. Проблеми становлення профільної освіти // Діяльність навчального закладу як умова розбудови освітнього простору регіону: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Чернівці: РВВ ЧДПУ, 2004. – С. 59-61.
2. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України. – №94. – 3 грудня 2004 р. – С. 6-10.
3. Curriculum Highlights. Enloe Magnet High School: GT/IB Center for Humanities, Sciences, and The Arts. – 2007. – 25 p.
4. Goldber M. Aesthetic Development: A Position Paper // Children's Theatre Review. – 1985, Vol. 34. -N 1. – P. 3-6.

Подано до редакції 12.05.2008

проявляється у використуваних ним способах аналізу, проектування, моделювання, реалізації й рефлексії педагогічної діяльності, відбувається у період вузівського навчання. Одним із шляхів опанування педагогічною культурою, зокрема, формування індивідуального стилю професійної діяльності, є залучення студентів до науково-дослідної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Феномен педагогічної культури, яка забезпечує особистісний розвиток, вихід за межі нормативної діяльності, здатність засвоювати й передавати цінності, розглядається у працях Анісімова О.С., Бондаревської Є.В., Соколової Л.Б., Кічук Н.В., Нагорної Г.О., Сластьоніна В.О., Тамарина В.Є. та інших учених. У контексті нашого дослідження вартісними є теоретичні розробки проблем професійно-педагогічної діяльності в цілому (Карпова Е.Е., Кларін М.В., Кузьміна Н.В., Орлов В.Ф., Сластьонін В.О.), ролі пошукової та творчо-дослідницької роботи у системі фахової підготовки майбутніх учителів (Абдулліна О.О., Загвязинський В.І., Зязюн І.А., Кузь В.Г., Кузьміна Н.В., Сластьонін В.О.). Проблема удосконалення педагогічної освіти в контексті становлення професіоналізму майбутніх фахівців була предметом досліджень В.О.Сластьоніна, В.С.Ільїна, Л.І.Рувинського, Є.П.Белозерцева, Л.С.Нечипоренко, Д.В. Чернилевського, Ю.Г.Фокіна та інших. На особливу увагу заслуговують концептуальні розробки В.В.Сагарди, О.Н.Алексюка, О.В.Глузмана, В.К.Майбороди, В.І.Лугового, створені протягом останнього десятиліття. Зважаючи на питання, що піднімаються у даній публікації, аналізові були піддані й наукові розробки щодо фахової підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ, формування їх ціннісних орієнтацій та професійної культури (Абдуллін Є.Б., Андрущенко В.П., Апраксина О.О., Арчажникова Л.Г., Букач М.М., Волкова В.А., Кабалевський Д.Б., Орлов О.Ф., Падалка Г.М., Ростовський О.Я., Сова М.О., Ткаченко Л.П.). Однак підвищення ролі ВНЗ у соціокультурному розвитку суспільства, зміна освітньої парадигми, реформування професійної освіти в Україні вимагає подальших теоретико-практичних розробок питань формування педагогічної культури студентів у контексті їх фахової підготовки.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Становлення особистості фахівця, в тому числі й майбутнього учителя музики, відбувається у період навчання у вузі. Ґрунтовна професійно-теоретична підготовка, специфічна організація навчання й виховання, комплексна й систематична практична діяльність складають основу цього процесу. Разом з тим для формування індивідуального, творчого стилю у майбутній професійній діяльності важливим є розвиток дослідницько-педагогічних умінь, що забезпечується належною організацією й здійсненням науково-дослідної роботи у різноманітних формах.

Формування цілей статті. З огляду на вище зазначене метою даної публікації є висвітлення питання ролі та місця науково-дослідної роботи студентів ВНЗ, зокрема майбутніх учителів музики, в контексті формування їх професійно-педагогічної культури.

Виклад основного матеріалу. Перед вищою школою України, зокрема

перед класичними університетами, стоїть завдання переходу до підготовки фахівців-професіоналів, які поєднували б глибокі фундаментальні теоретичні знання та ретельну практичну підготовку. Університети – провідні науково-освітні заклади у системі вищої освіти, головними функціями яких є розвиток і поширення наукових знань, проведення фундаментальних та прикладних досліджень, універсальна підготовка фахівців, що дасть їм змогу успішно брати участь у виробництві, освіті, духовному житті суспільства [1, с.3]. Концепція університетської педагогічної освіти повинна враховувати історичний досвід діяльності вітчизняної університетської системи, творчі пошуки сучасних науковців, а також позитивні досягнення професійно-педагогічної підготовки спеціалістів за кордоном. Результатом її реалізації стане спеціаліст XXI століття, який відрізнятиметься універсальною освіченістю, фундаментальністю підготовки, гуманітарним спрямуванням особистості, творчим стилем мислення, мобільністю переходу від одного виду педагогічної діяльності до іншого.

Важливим аспектом проблеми підвищення якості освіти є зміна усталеної практики ізоляції навчального закладу від науково-дослідницького. У всьому світі, університети зокрема, є потужними науковими центрами, де навчальний процес нерозривно пов'язаний із проведенням наукових досліджень на найвищому рівні. Тому, на думку фахівців, необхідно усунути бар'єри між провідними університетами, вузами та академічними установами з метою спільної цільової підготовки кадрів, супроводу інноваційних проектів, виконання важливих наукових програм [2, с.61]. Створення спільного науково-освітнього простору передбачає у тому числі й забезпечення відповідних умов для дослідницької діяльності студентів у період навчання у ВНЗ.

Підготовка студентів у вузі передбачає створення освітньо-виховного середовища, яке сприятиме формуванню фахівця, здатного не лише професійно виконувати свої обов'язки й функції, а й здатного до творчої праці, генерування, втілення власних ідей та задумів. Навчально-виховний процес ВНЗ базується на ідеї інтеграції навчання, науки й виробництва, тобто організація і здійснення науково-дослідної роботи студентів є важливою складовою їх професійного становлення. Її провідними функціями є функція удосконалення навчального процесу та відображення сучасних наукових досягнень у навчальній діяльності вищої школи; функція розвитку у майбутнього фахівця мислення, умінь спостерігати, аналізувати, навичок самостійної творчої дослідницької роботи, функція розвитку інтересу до науки в цілому, навчання. Залучення студентів до науково-дослідної роботи сприяє розширенню їх світогляду, виявленню здібностей і обдарувань, виховує потяг до самоосвіти [3, с.11].

Підготовка учителів музики у системі університетської педагогічної освіти має специфічні риси. Незважаючи на її чітке професійно-педагогічне спрямування, передбачувану визначеність сфери майбутнього діяльності (учитель загальноосвітньої школи), як свідчать експериментальні дослідження, більшість студентів схильні бачити себе у подальшому більше музикантами-виконавцями, ніж педагогами [4, с.11]. Саме тому у період навчання у вузі необхідно впливати на формування професійної установки студентів,

діяльність. Школярі танцювального напрямку отримують стипендії для навчання в університетах.

У загальноосвітніх школах музичного напрямку учні мають можливості опанувати гру в ансамблях (джазовому, камерних ансамблях різного складу, ансамблі духових інструментів, концертних ансамблях та в оркестрі, що марширує). Учасники концертних колективів обираються шляхом прослуховування. Так, участь у джазовому ансамблі вимагає не лише вправного читання з листа музики різних стилів, а й здатності до імпровізації на основі певних гармонічних послідовностей (джазових стандартів).

Після вступу на музичний напрямок з'ясовується рівень підготовки учня і направляють до певного оркестрового або хорового колективу. Діти, що приходять до хороших колективів, розпочинають співати у більш ранньому віці – у дитсадках, початковій школі, при церквах. У звичайній середній школі також є уроки музики, проте участь у хорі не є обов'язковою. На музичному напрямку хорові та оркестрові колективи займаються 5 разів на тиждень. Часто різні музичні колективи роблять великі спільні програми. Деякі діти відвідують і хор, і оркестр, і музично-теоретичні заняття. Від школярів, що спеціалізуються з теорії музики, вимагається створення та виконання власних музичних творів.

Театральна програма загальноосвітніх шкіл США є інноваційними та творчими. Крім навчальних курсів акторської гри, що тривають упродовж років, і окремих семестрових дисциплін (акторський ансамбль, імпровізація, музичний театр, оперний театр, заучування ролей, постановка вистав), пропонуються різнобічні позашкільні програмні вистави та учнівські клуби. На додаток до занять з акторської гри пропонується також театральна програма широких технічних можливостей, що досліджує всі можливості дизайну та постановки. Учні набувають практичного досвіду шляхом безпосередньої участі у шкільних та громадських заходах.

Відділ радіожурналістики призначений для учнів, що цікавляться звукозаписом, підсиленням звуку. Цей навчальний план дає можливість стати добре поінформованим споживачем у світі технологій. Робота у повністю обладнаній студії надає учням реальний досвід звукозапису та випуску власних дисків. Роботу студії спрямовано на досягнення специфіки запису звуку та тиражування фонограм для музичних колективів у час цифрових технологій. Випускники школи продовжують навчання у звукозаписуючій індустрії і стають інженерами звукозапису, продюсерами або звукорежисерами.

Навчальні плани з телевиробництва призначені для учнів, які цікавляться відео. Учні, що зацікавлені у створенні телепрограм, можуть записатися на семестровий курс телевиробництва. Ті учні, що планують подальшу кар'єру в цій сфері, можуть вивчати різноманітні курси з телевиробництва (спецефекти, документальне телебачення, теленовини, телесценарії, музична відеопродукція, комерційна продукція та спортивні телепрограми) протягом 4 років. Вони отримують можливість писати, ставити та адмініструвати програму шкільних новин, а також програми на замовлення.

Кожна програма мистецького напрямку контактує з громадськими організаціями, що збагачують учнівський навчальний досвід через майстер

навчання. У США існує система ліцензування викладачів мистецтва. Так, зараз вчителі мистецьких дисциплін, що навчають школярів (дітей від 6 до 18 років), представлені таким чином: танці – 251 особа, музика – 3326, театр – 609, образотворче мистецтво – 2941. Усього в державній шкільній системі нині працюють 195 тисяч працівників.

Система шкільної освіти є трьохступеневою: початкова (Elementary School), середня (Middle School) та старша школа (High School). Розповсюдженою є ситуація, коли в одному шкільному закладі є тільки початкова, або середня і старша, або тільки старша школа.

Слід відзначити особливу роль державних шкіл з профільним навчанням у намаганні Міністерства освіти подолати різницю в освітньому рівні білого та чорного населення, яка зазвичай корелює з рівнем матеріального стану сімей. Так, найчастіше більш заможні сім'ї живуть у передмістях у престижних районах, а бідні сім'ї – у центрі міст. Тому на початку 80-х років були створені так звані Магнітні школи (Magnet Schools), де поряд із обов'язковим державним загальноосвітнім компонентом пропонувалися особливі програми, яких не було в інших школах. В результаті переважно чорне населення такого району має школу з програмами поглибленого вивчення математики, фундаментальних наук, мистецтва або спорту, і діти разом з батьками обирають, що вони будуть вивчати. При цьому діти, що живуть у інших районах, також можуть навчатися в такій школі. Таким чином відбувається залучення білого населення до такої школи. Суттєво, що діти, які мешкають в цьому районі, потрапляють до такої школи автоматично, а діти з інших районів – на підставі лотерейного розіграшу, тому що завжди є чималий конкурс (і навіть черга) до таких шкіл [1, 60].

Старша школа Інлоу (Enloe High School) належить до таких Магнітних шкіл і надає унікальну програму з акцентом на мистецтво. Батьки та викладачі дуже зацікавлені в розвитку мистецької освіти. До школи вступають мешканці району, де знаходиться школа, решта дітей – за заявами (місця розігруються у лотерею). Обов'язковими предметами у школі є математика, англійська мова, фундаментальні науки, суспільні науки. Серед предметів за вибором – мистецтво, іноземна мова, бізнес, комп'ютери, фітнес. Щодня діти мають по 8 уроків тривалістю по 43 хвилини (об'єднані заняття тривають від 93 до 101 хвилин) з перервою на обід.

Більшість шкіл США пропонують навчання за такими напрямками: танці, музика, театр, образотворче мистецтво, радіо- та тележурналістика. Існують курси для учнів початкового рівня для отримують практичного досвіду спілкування з мистецтвом, та поглиблені курси для учнів, що мають на меті побудувати кар'єру в мистецтві. Учні мають можливість вивчати різні форми танцю, зокрема класичний балет на кількох рівнях та сучасний танець (сім рівнів). Більшість занять з сучасного танцю тривають два об'єднані уроки (пару). Учні аналізують інтелектуальні, рухові та естетичні аспекти балету та сучасного танцю. Вони також вивчають інші різноманітні форми танцю (зокрема, чечітку). Щоденні заняття з техніки танцю включають вивчення композиції, імпровізації, історії танцю та різновидів світових танців. Додатково учні отримують виконавський досвід через серйозну концертну

налаштувати їх на позитивне сприймання майбутньої учительської професії.

Традиційне трактування ролі учителя музики загальноосвітньої школи передбачає виконання ним, перш за все, функції керівника процесу художньо-естетичного виховання й розвитку школярів. Разом з тим у пошуку ефективних методів формування естетичних знань, смаків та уподобань учнів педагог повинен стояти на дослідницьких позиціях. Це стосується як власне побудови уроків музики чи позакласних занять, так і пошуку обдарованих дітей, індивідуальної роботи з ними. Тобто йдеться про формування дослідницької позиції учителя музики як усталеної системи його ціннісного ставлення до результатів і процесу своєї професійної діяльності, що реалізується у постійному прагненні оптимізувати їх за допомогою усвідомленого й цілеспрямованого використання засобів наукового пізнання.

Структурними компонентами дослідницької позиції виступають наступні функціональні блоки: ціннісно-спонукальний (спрямованість учителя на учня як суб'єкта педагогічного процесу, самостійність і свобода професійної діяльності, відповідальність за її результати); когнітивно-інструментальний (наявність теоретичних знань щодо змісту, методики й процедур науково-дослідної роботи, обізнаність щодо організації експериментальної роботи в галузі навчання й виховання, володіння загально логічними методами наукового пізнання); операційно-результативний (вміння організовувати навчальний процес на технологічному рівні, критично оцінювати результати своєї діяльності, уміння оперувати конкретними науковими знаннями, набутими у процесі професійної підготовки) [4, с.15]. Психологічними механізмами, що забезпечують функціонування компонентів дослідницької позиції як єдиної злагодженої системи, а також сприяють її формуванню у майбутніх учителів, є передусім рефлексивний аналіз і саморегуляція учителем власної професійної діяльності.

У Чернівецькому національному університеті імені Ю.Федьковича на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи впродовж 15 років ведеться підготовка учителів музики. Її концепція базується на положенні, що сьогодні конкурентоспроможним ресурсом діяльності педагога є не стільки спеціальні знання, володіння інформацією, засвоєння технологій навчання й виховання, скільки загальна і професійно-педагогічна культура, яка формується також у процесі організації та здійснення науково-дослідницької роботи.

Запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, збільшення частки самостійної роботи студентів позитивно вплинули на їх дослідницько-пошукову роботу. Сьогодні вона передбачає не лише виконання дослідницьких завдань на семінарських і практичних заняттях, підготовку й написання рефератів та доповідей, творчих робіт, есе, анотування та реферування наукової літератури, підготовку курсових, дипломних та магістерських досліджень, участь у роботі студентських наукових гуртків, груп, а й запровадження у навчальний процес курсів, мета яких – сприяти формуванню дослідницьких умінь та дослідницької позиції студентів.

Теоретико-практичне навантаження і суттєвий вплив на формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики здійснюють навчальні

дисципліни - "Науково-дослідна робота студентів та основи педагогічного експерименту" та "Технологізація професійної діяльності учителя музики". Зміст даних курсів був збагачений питаннями, у яких більш глибоко, ніж при традиційному підході, розкривався принципово дослідницький характер професійної діяльності педагога. Зазнали видозмін традиційні форми навчальної роботи студентів (лекції, семінари, практичні заняття), які вибудовувалися не за принципом "вчитування" навчального матеріалу, а за проблемно-пошуковою логікою. У навчальну діяльність студентів уведено нові форми роботи: ведення дослідницьких щоденників, індивідуальні дослідницькі завдання, метод моделювання науково-педагогічних понять, дослідницькі тренінги, імітаційно-ігрове моделювання педагогічних процесів і ситуацій тощо. Значна увага приділялася роботі студентів у каталогах наукових бібліотек та мережі Інтернет задля опанування ними практичними навичками роботи з науковою літературою і систематизації здобутих знань.

Спецкурс "Технологізація професійної діяльності учителя музики" виступає як певне нововведення, оскільки передбачає озброєння майбутніх учителів музики здебільшого навичками педагогічного проектування і конструювання. Теоретичний матеріал подано у ньому в стислій формі, а основна частина навчальних годин спрямована на набуття студентами практичних умінь та навичок. Це відбувається шляхом створення авторських розробок, а саме – мініатюрних педагогічних технологій у галузі музичного виховання школярів. Результативність оволодіння студентами теоретичним матеріалом спецкурсу, а також навичками технологізації професійної діяльності відстежується через кінцеві продукти навчально-дослідницької діяльності студентів, зокрема, освітнє проектування, яке полягало у створенні методичних розробок з навчальної і виховної роботи у загальноосвітній школі, алгоритмів розв'язання конкретних виховних завдань, оригінальних дидактичних засобів, методичних рекомендацій школярам із різних видів діяльності (навчання, гра, естетичне дозвілля тощо), проектів обладнання шкільних кабінетів, музеїв, створення програм роботи шкільних гуртків, клубів, об'єднань тощо.

Апробувати систему дослідницьких умінь, виявити ступінь сформованості власної дослідницької позиції, результативність сформованих навичок у безпосередній навчально-педагогічній професійній діяльності студенти можуть під час переддипломної педагогічної практики. Саме тому їм пропонується низка дослідницьких завдань професійного рівня, що передбачає рефлексивне осмислення педагогічної ситуації і пошук оптимальних шляхів її розв'язання. На підсумковій конференції по захисту практики студенти демонструють фрагменти уроків та позакласних заходів, представляють власні методичні й виховні розробки, що дозволяє зробити висновки про ступінь сформованості у них власного індивідуального педагогічного стилю.

Щодо педагогічних умов, які сприяють активізації науково-дослідної роботи студентів, то найважливішими з-поміж них є забезпечення ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до процесу й результатів своєї професійно-педагогічної діяльності; формування навичок педагогічної рефлексії; вироблення умінь проблематизації і технологізації професійної

УДК 37.061.03

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США

*Лузан Марина Вікторівна, викладач кафедри англійської мови
гуманітарного спрямування №3
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

Актуальність. Серед багаточисельних соціально-педагогічних факторів, що впливають на процес виховання учнів, особлива роль належить мистецтву і мистецькій діяльності особистості. Ось чому в програмах виховання дітей та учнівської молоді в США, наголошується, що естетичне виховання має сприяти оволодінню учнями системою мистецьких знань, адекватному сприйманню художніх творів, здатності збагнути та виявити власне ставлення до мистецтва, прагненню і вмінню здійснювати творчу діяльність у мистецькій сфері [2, 8].

Мета статті полягає у висвітленні мистецтва розглядається як дієвого чинника, який сприяє розширенню світогляду учня, зростанню його обізнаності, загальної ерудиції, вихованню кращих морально-естетичних, патріотичних якостей, а також як могутній інструмент розкриття творчих здібностей особистості в процесі самостійної художньо-творчої діяльності.

Модель навчання у США передбачає вивчення базових предметів (державний компонент) та циклу предметів відповідного напрямку – гуманітарного, математичного, природничого, мистецького, спортивного тощо (шкільний компонент).

У США немає єдиної федеральної шкільної програми для всіх штатів. Федеральний уряд фінансує лише 10% видатків на освіту, решта фінансується з бюджету штату (приблизно 65%), за рахунок місцевих бюджетів та коштів приватних осіб. Шкільні програми, а також вимоги і система оцінювання у кожному штаті окремі. Федеральний стандарт стосується лише англійської мови. Серед провідних напрямків освітньої політики штату слід відзначити такі: 1) скорочення різниці між рівнями освіти чорного і білого населення, 2) протистояння тенденції кидати навчання у старшій школі, 3) залучення нових педагогів, 4) стимулювання вивчення мов та країнознавства, 5) зацікавлення школярів вивчати математику і фундаментальні науки [3, 18].

Навчання у державних школах є безкоштовним, у той час як у приватних школах батьківська платня складає від 2 – 3 до 20 тисяч доларів на рік. Як правило, у кожному шкільному районі є дві державні школи з профільним навчанням – одна школа мистецтв та одна математична. Викладання базових предметів у таких школах залишається обов'язковим, а окремі дисципліни (наприклад, мистецькі) учень разом з батьками обирає сам.

Програми шкільних предметів складають у кожному шкільному районі окремо на базі освітніх стандартів штату, які розробляє Департамент громадського навчання штату. Звичайно 6 – 8 консультантів Департаменту займаються базовими шкільними предметами і 4 консультанти – мистецькими дисциплінами. Освітні стандарти з мистецьких дисциплін у більшості шкіл США стосуються тільки початкової та середньої шкіл. Департамент займається також розробкою стандартів для фахової підготовки вчителів та їхнього

Ряд исследователей (Б.Ц. Бадмаев, М. Новик, С.Д. Смирнов, А.М. Смолкин, Л. Г. Семушина, Н.Г.Ярошенко и др.) выделяют активные методы обучения, подразумевая под ними «...те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе» [5, с. 169]. К таким методам В.Я. Ляудис, Б.Ц. Бадмаев относят методы программированного обучения; методы проблемного обучения; методы интерактивного (коммуникативного) обучения [6, с. 12; 2, с. 48].

Четвертая группа авторов видит источник активности в формах взаимоотношения и взаимодействия преподавателя и обучающихся и полагает, что проблема развития активности обучающихся и их потребности в самообразовании успешно решается в рамках интерактивного обучения (В.Б. Гаргай, Е.В. Коротаева, М. В. Кларин и др.).

Многие исследователи отмечают, что для преподавателей любой ступени образования очень важны установки на выстраивание открытых, доверительных, доброжелательных отношений с учащимися, умение использовать для этого специальные социально-психологические, дидактические и личностные средства.

Интерактивное обучение является одним из современных направлений «активного социально-психологического обучения» и пока еще недостаточно описано в отечественной педагогической литературе.

Выводы. Нам удалось, в определенной степени, классифицировать существующие подходы к вопросу об активизации обучения.

Резюме. Статья посвящена характеристике разных подходов к обоснованию активизации обучения.

Резюме. Статья посвящена характеристике разных подходов до обґрунтування активізації навчання

Summary. The article deals with the characteristics of different approaches to fundamentals of teaching process activation.

Литература

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М., 2001.
2. Беловолов В.А. Психолого-педагогические аспекты внедрения активных методов в учебный процесс / В.А. Беловолов, С.П. Беловолова // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки учителя на современном этапе развития школы: Сборник научных трудов. – Новосибирск, 1997.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. Дидактики: Учеб. Пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. Школ и в качестве учеб. Пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.Н. Снаткина. – М., 1982.
4. Каратаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. – М., 2003.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. учеб. Заведений. – М., 2003.
6. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М., 1991.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М., 1982.
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. Пособие для студ. Пед. институтов. – М., 1979.

Подано до редакції 18.05.2008

діяльності. Факторами, які активізують цей процес, визначено загальну спрямованість особистості учителя, схильність до рефлексії та критичного ставлення до себе, компетентність у професійній діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців забезпечується взаємовпливом системи чинників. Суттєве місце серед них займає науково-дослідна робота як один із шляхів вироблення стилю індивідуальної діяльності, становлення й розвиток способів творчої педагогічної діяльності. Удосконалення організації дослідницької роботи майбутніх учителів музики, зокрема, повинно відбуватися у напрямку формування особистісних новоутворень, які сприятимуть розвиткові професійної культури й компетентності педагогів.

Література

1. Глузман О.В. Сучасний стан і тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні / Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2001. – Вип. 15. – Ч.1. – С.3 – 13.
2. Карпенко М.М. Модернізація вищої освіти як чинник розбудови суспільства знань в Україні // Стратегічні пріоритети. – 2006. - №1. – С.57-63.
3. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект). – Харків: "ОВС", 2–3. – 272 с.
4. Лісовий В.А. Формування у майбутніх учителів музики дослідницької позиції у здійсненні професійної діяльності // Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. – 13.00.04. – Одеса, 2003. – 20 с.

Подано до редакції 12.05.2008

УДК 37.013

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*Панасюк Олександр, науковий співробітник
Інституту педагогічних технологій (м.Луцьк)*

Анотація. Панасюк О.П. В ході науково-пошукової роботи виявили, що формування педагогічної культури у студентів є одним із важливих аспектів професійної підготовки майбутнього вчителя який дозволяє розвивати логічне мислення особистості у процесі модульно-розвивальної підготовки. **Ключові слова:** педагогічна культура, позааудиторна діяльність, модульно-розвивальна підготовка, професійне мислення.

Анотація: Панасюк А.П. Исследование проблемы формирования педагогической культуры студентов во внеаудиторной деятельности является одним из важных аспектов профессиональной подготовки личности. В процессе научно-исследовательской работы установили, что важную роль в организации этой работы играет модульно-развивающая подготовка будущих учителей. **Ключевые слова:** педагогическая культура, внеаудиторная деятельность, модульно-развивающая подготовка, профессиональное мышление.

Обґрунтування наукової проблеми передбачає розкриття сутності формування педагогічної культури студентів в позааудиторній діяльності та обґрунтування технологій модульно-пізнавального, модульно-технологічного, модульно-розвивального спрямування через різноманітні форми навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури, що розкривається за допомогою запропонованих модульно-розвивальних аспектів

[1;5]. Робота виконана у відповідності до плану НДР Інституту педагогічних технологій (м.Луцьк).

Мета статті – дослідити технологічні аспекти динаміки стану формування педагогічної культури у студентів; обґрунтувати основні модулі позааудиторної діяльності студентів для засвоєння культурологічних знань.

Авторська ідея. Дослідник виходив з того, що в позааудиторній діяльності варто розвивати культурологічне мислення на основі нових освітніх технологій, ефективно здійснювати формування педагогічної культури студентів через різноманітні форми навчально-пізнавальної діяльності особистості.

Сутнісний зміст: теоретично обґрунтувати роль педагогічних явищ у позааудиторній діяльності студентів фізичної культури, сутність практичних матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично-досягнутий рівень розвитку сучасної науки у відповідності до вимог Болонського процесу, які втілюються в результати формування педагогічної культури студентів на основі модульно-розвивальної підготовки.

Результати дослідження. *Модульно-пізнавальний аспект.* Проведення дослідження, здійснення формуючого експерименту, мета якого довести або спростувати положення науково-пошукової роботи про те, що сконструйована нами система формування педагогічної культури у студентів сприяє активізації засвоєння культурологічних знань майбутніми вчителями фізичної культури, підвищує ефективність педагогічної діяльності викладачів у процесі реалізації нормативних курсів через різноманітні форми навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя.

Модульно-розвивальний аспект освітньої технології (англ. „an educational technology”) часто називають напрямком закордонної підготовки, що має на меті підвищення ефективності освітнього процесу, який гарантує досягнення позитивного результату у формуванні педагогічної культури студентів вищих навчальних закладів.

Термін „технологія” визначається як *наука техніки*, отже, управління освітньою технологією – це наука про організацію техніки професійної освіти, тобто культурологічна підготовка студентів має передбачити одержання системи культурологічних знань з кожного курсу (дисципліни).

Власне, в нашому дослідженні у поняття технологія формування педагогічної культури ми вкладаємо комплекс ланок, який включає: прогнозування запланованих результатів в культурологічній підготовці особистості; засоби діагностики динаміки стану модульно-розвивальної підготовки; підбір обґрунтованих моделей навчання; критерії вибору оптимальної моделі для одержання конкретних умов у розвитку набуття знань педагогічної культури.

Моульно-технологічний аспект. Науковий термін „культура” (від латинського cultura – *виховання, освіта, розвиток*) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результати продуктивної діяльності. Культура мови – дотримання усталених норм мови, слова – та формовживання побутових фраз. Культура поведінки – дотримання

знаний, розумінню зв'язей между предметами и явлениями, самостоятельному поиску решения проблем.

В зависимости от уровня познавательной активности обучающихся в учебном процессе различают пассивное и активное обучение [2].

При *пассивном обучении* учащийся выступает в роли объекта учебной деятельности: он должен усвоить и воспроизвести материал, который передается ему преподавателем или другим источником знаний. Обычно это происходит при использовании лекции-монолога, чтения литературы, демонстрации. Обучающиеся при этом, как правило, не сотрудничают друг с другом и не выполняют каких-либо проблемных, поисковых заданий.

При *активном обучении* учащийся в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняет творческие, поисковые, проблемные задания. Осуществляется взаимодействие обучающихся друг с другом при выполнении заданий в паре, группе.

В соответствии с характером познавательной деятельности учащихся И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили свою классификацию методов обучения, причем в каждом из последующих методов степень активности и самостоятельности обучающихся нарастает: *объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, проблемное изложение, частично-поисковый, или эвристический метод, исследовательский метод* [3, с. 181].

Источник активности большинство практиков и теоретиков ищут в самом человеке, его мотивах и потребностях; познавательная активность определяется как «личностное свойство, которое приобретает, закрепляется и развивается в особом образом организованном процессе познания с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся» [4, с. 47].

Вторая группа исследователей ищет источники активности в естественной среде, окружающей человека, и рассматривает факторы, стимулирующие активность обучающихся. К таким факторам, в частности, относят: 1) познавательный и профессиональный интерес; 2) творческий характер учебно-познавательной деятельности; 3) сопричастность; 4) игровой характер проведения занятий; 5) эмоциональное воздействие вышеперечисленных факторов [2].

Третий подход связывает источники активности с личностью преподавателя и способами его работы. В качестве способов активизации обучения исследователи выделяют: проблемность, взаимообучение, исследование, индивидуализацию и самообучение, механизм самоконтроля и саморегулирования [6]; создание условий «для новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации своей личности, или мотив роста по А. Маслоу...)» [5]; вооружение учащихся новыми и более эффективными средствами «для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями»; интенсификацию умственной работы учащегося «за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения ученика с учителем и учеников между собой» [5].

АКТИВИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
Игнатенко Николай Яковлевич, д.пед.н., профессор, заслуженный работник
образования Украины, Первый проректор
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся, студентов – одна из острейших проблем, над решением которой работает психолого-педагогическая, методическая науки и национальная школа. В ней, как в фокусе, пересекаются социальные, психолого-педагогические и методологические проблемы современной школы.

Вышеуказанное подтверждает актуальность научно-педагогического и методического обоснования вопросов активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Анализ исследований. Большой вклад в развитие данной проблемы внесли Г.И. Щукина, Т.И. Шамова, И.Ф. Харламов, А. Маслоу, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Т.С. Панина, А.М. Смолкин и др. Вместе с тем в существующих работах практически отсутствует обобщающие материалы относительно вопроса активизации обучения как педагогической проблемы.

Цель статьи. Исходя из вышеизложенного автором предпринята попытка обобщить существующие подходы к активизации обучения как педагогической проблемы.

Основной материал. В русле деятельностного подхода психологической основой обучения является «активная познавательная деятельность самого учащегося, приводящая к формированию умения творчески мыслить, используя приобретаемые в процессе деятельности знания, навыки и умения» [1, с. 46]. Проблема активизации познавательной деятельности, развития самостоятельности и творчества обучающихся была и остается одной из актуальных задач педагогики. Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности человека к деятельности и общению предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения.

Обучающийся включается в процесс учебной деятельности с разной степенью активности. Г.И. Щукина [8] выделяет *репродуктивно-подражательный*, *поисково-исполнительский* и *творческий* уровни активности учащихся, что соответствует одной из классификаций методов обучения. Т. И. Шамова [7] также различает три уровня познавательной активности: *воспроизводящий*, *интерпретирующий* и *творческий*, положив в основу образ действия. Первый уровень, воспроизводящий, характеризуется стремлением учащегося понять, запомнить, воспроизвести полученные знания, овладеть способами выполнения действий по образцу. Интерпретирующий уровень предполагает желание постичь смысл изучаемого, применить знания и освоенные способы деятельности в новых учебных условиях. Творческий же уровень предусматривает готовность учащихся к теоретическому осмыслению

основных вимог і правил людського співжиття, уміння віднаходити правильний тон у спілкуванні з оточуючими. На основі поданих вище наукових термінів у дослідженні ми ввели поняття “культурологічні погляди”.

Культурологічні погляди студентів – це інтегративне об’єднання практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображені у свідомості особистості і реалізуються через дотримання ustalених норм вимови, основних вимог і правил людського співжиття та конкретну діяльність особистості.

Ми зробили спробу охарактеризувати у ході пошукової роботи окремі компоненти таксономії цілей поведінки особистості у побуті. Серед них виділяємо:

– когнітивний (пізнавальний) компонент. Сюди входять цілі: від запам’ятовування і відтворення вивченого матеріалу до розв’язання проблеми, в ході якого необхідно переосмислити набуті знання, будувати їх нові співвідношення з попереднім вивченими ідеями, методами, способами дій, включаючи створення нового бачення проблеми. За даними експертних оцінок, а також на основі аналізу наукової літератури та анкет викладачів виявили, що до пізнаваної сфери належать більшість цілей навчання та поведінки студентів, які висуваються нормативними документами щодо професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури.

Теоретична діяльність особистості сама по собі не приводить до змін у предметах і явищах зовнішнього світу, але дає змогу передбачати їх, завчасно прогнозувати майбутні наслідки. Психологічна діяльність студента називається тому теоретичною, що дає можливість вдосконалювати результати практичних дій. Отже, теоретично-пізнавальні види побутової діяльності займають не тільки провідне місце в інтелектуальному розвитку майбутніх фахівців, а й визначають успіх у п формуванні педагогічної культури;

– афективний (емоційно-ціннісний) компонент. До нього належать цілі формування емоційно-особистісного ставлення до явищ навколишнього світу, починаючи від простого сприйняття, інтересу, готовності реагувати на засвоєння ціннісних орієнтацій і їх взаємодії та активного прояву. Цей компонент включає також цілі, які передбачають формування інтересів і нахилів у поведінці особистості, переживання тих чи інших почуттів, формування ставлення до реальної дійсності, свідомості студентів та її вияву у розумінні завдань педагогічної культури.

Для розуміння теорії педагогічної культури важливо знати певні закономірності формування нових розумових дій, уміти передбачати різні види пізнавальної побутової діяльності, що сприяє засвоєнню культурологічних знань. Формування культурологічних поглядів відбувається під впливом дій зовнішніх, матеріальних, бо вони дають можливість невидимі внутрішні дії зробити видимими (доступними), показати їх зміст студентам, зробити зрозумілими для кожного;

– психомоторний компонент. До нього належать цілі, які пов’язані з формуванням тих чи інших видів рухомої (моторної, маніпулятивної) побутової діяльності, нервово-м’язевої координації, необхідної для формування педагогічної культури праці. Він містить порівняно невелику

кількість цілей із загальної навчальної мети, зокрема, виконання письмових завдань, удосконалення мовлення при вивченні іноземних мов, вправи фізичного виховання та трудового навчання.

Проводячи дослідження, переконалися, що створення надійної, достовірної системи цілей у формуванні педагогічної культури студентів – питання динамічне і складне, яке цікавить не тільки теоретиків-педагогів, а й насамперед викладачів-практиків і має певні причини;

– концентрація зусиль на головному. Користуючись технологією формування культурологічних поглядів, викладачі вищих закладів освіти повинні вміти не тільки виділяти і конкретизувати цілі, а й впорядковувати їх, визначати першочергові завдання, порядок і перспективи майбутньої побутової навчально-пізнавальної діяльності студента;

– ясність і гласність спільної роботи викладача і студентів. Конкретні навчально-пізнавальні цілі у формуванні культурологічних поглядів дають можливість викладачеві пояснити студентам орієнтири в їх загальній побутовій навчально-пізнавальній діяльності, обговорити разом з ними механізм їх реалізації;

– створення еталонів оцінки результатів побутової навчально-пізнавальної діяльності. Звертання до чіткого формулювання цілей формування культурологічних поглядів, які виражаються через результати побутової діяльності, піддаються більш надійній і об'єктивній оцінці. Це дає змогу систематично формувати у студентів об'єктивні оцінні навички.

Головна особливість процесу засвоєння побутових пізнавальних дій полягає у тому, що такі дії завжди є активними: культурологічні знання можна передати тільки тоді, коли їх беруть, тобто коли студенти виконують певну творчу діяльність, у процесі якої формуються основи культури педагогічної праці та побуту.

Отже, процес засвоєння культурологічних знань – це завжди виконання певних пізнавальних дій, усвідомлення їх суті. Викладач повинен бути впевнений, що студенти володіють усією необхідною системою пізнавальних навичок, реальних дій, які являють собою уміння здобувати майбутню професію. Дія – це одиниця аналізу побутової праці студента. Викладач має знати, передбачати її структуру, функціональні можливості, основні риси, етапи та закономірності становлення творчої особистості, яка володіє культурою педагогічної праці.

Будь-яка людська дія завжди спрямована на певний предмет, культурологічне поняття чи явище. Наприклад, студент аналізує поняття теорії відносності, вивчає будову комп'ютера, норми і правила поведінки, прилучається до наукової діяльності. Отже, дія завжди цілеспрямована, і в процесі її виконання досягається певний результат у формуванні культурологічних поглядів. Він може збігатися з поставленою метою у формуванні педагогічної культури, а може й всупереч з нею.

Мета культурологічної дії нерозривно пов'язана з таким важливим компонентом, як мотив культурологічної діяльності. Мотив спонукає студента ставити і досягати різноманітних результатів, виконувати відповідні побутові дії. Коли мотиви не обґрунтовані, не усвідомлений кінцевий результат,

религиозно-философской мысли – «Бхагавадгите» – двух антиномий: «действие – познание» и «действие – бездействие». В заключение делается вывод о том, что самореализация личности в данной традиции считается возможной для индивида только при условии выполнения индивидом обязанностей, предписанных ему в соответствии с его местом в общественной иерархии.

Резюме. У статті розглядається проблема самореалізації особи на прикладі конкретної традиції стародавньої філософії. Ця проблема зв'язується автором з дозволом в одному з найважливіших текстів індійської релігійно-філософської думки – «Бхагавадгіте» – двох антиномій: «дія – пізнання» і «дія – бездіяльність». На закінчення робиться висновок про те, що самореалізація особи в даній традиції вважається можливою для індивіда тільки за умови виконання індивідом обов'язків, наказаних йому відповідно до його місця в суспільній ієрархії.

Summary. In the article is examined a problem of self-realisation according to the tradition of indian philosophy. This problem the author ties with the solution in one of the most significant text of indian religious and philosophical thought – Bhagavadgītā – two antinomies: «action – cognition» and «action – inaction». In the end a conclusion is drawn that self-realisation of personality in this tradition is possible for a person on conditions that individuum accomplishes the obligations prescribed him as provided by his position in social hierarchy only.

Література

1. Брихадараньяка упанишада. Пер., предисл. и коммент. А.Я. Сыркина. – М.: Наука, 1964. – 237 с.
2. Бхагавадгита. Философские тексты «Махабхараты». Вып. I. Книга I. Пер. с санскрита, предисл., прим. и толковый словарь Б.Л. Смирнова. – Ашхабад: «Ылым», 1977 – 336 с.
3. Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм. М.: Мысль, 1983. – 272 с.
4. Лысенко В.Г., Терентьев А.А., Шохин В.К. Ранняя буддийская философия. Философия джайнизма. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1994. – 383 с.
5. Ньяя-сутры. Ньяя-бхашья. Историко-философское исследование, пер. с санскрита и коммент. В.К.Шохина. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001. – 504 с.
6. Радхакришнан С. Индийская философия. В 2-х т. Пер. с англ. – М.: Миф, 1993. Т. 1 – 624 с., т. 2 – 732 с.
7. Упанишады. Пер., предисл. и коммент. А.Я. Сыркина. – М.: Наука, 1967. – 335 с.
8. Упанишады. Пер. с санскрита, исслед., коммент. и прил. А.Я. Сыркина. – 3-е изд., испр. – М.: Вост. лит., 2003. – 782 с.
9. Чаттерджи С., Датта Д. Индийская философия. Пер. с англ. – М.: Селена, 1994. – 416 с.
10. Чхандогья упанишада. Пер., предисл. и коммент. А.Я. Сыркина. – М.: Наука, 1965. – 255 с.
11. Шохин В.К. Брахманистская философия. Начальный и раннеклассический периоды. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1994. – 355 с.
12. Radhakrishnan S. The Bhagavadgītā. With an. introd. essay, sanskrit text, english transl. and notes by S. Radhakrishnan. – Harper Colophon Books. Harper & Row, Publishers: New York, Hagerstown, San Francisco, London, 1973. – 388 p.

Подано до редакції 09.05.2008

воли, делает то, что он должен делать, что находится в согласии с его природой. Соответственно снимается и всякая моральная ответственность с человека за результаты его действий. В частности, кшатрий не ответственен за убийство людей [там же, XVIII 17]. Вообще зло, по мнению авторов «Гиты», неизбежно связано с действиями людей: «Все начинания окутаны грехом, как огонь дымом» [там же, XVIII 48]. Таким образом, свобода воли отрицается «Гитой» в том смысле, что человек не волен в своих внешних действиях и их результатах. Он – орудие в руках высших сил. Но, с другой стороны, тот, кто, понимая это, в точности выполняет свою дхарму, приобретает внутреннюю, духовную свободу. Это находится в соответствии с учением о двух природах человека, развитом в упанишадах. Человек не свободен в своей низшей природе, но свободен в высшей.

На протяжении веков «Бхагавадгита» пользовалась огромным влиянием в Индии. Ее этические принципы глубоко созвучны психологии индусов. Этот своеобразный тип психологии отражал особенности экономического уклада, сохранявшегося вплоть до британской колонизации Индии. Для него была характерна крайняя разобщенность, полная обособленность друг от друга независимых хозяйственных организмов – сельских общин. Обязанности жителей этих общин по отношению к государству заключались лишь в выплате налога (правда, весьма высокого), внутренняя же хозяйственная жизнь оставалась неизменной, независимо от того, под власть какой державы подпало село и какому государю оно подчинено. Это соотношение внешней зависимости и внутренней свободы породило такие характерные особенности психологии, как религиозность, безразличие к политическим изменениям глобального масштаба и др. Этические идеи «Бхагавадгиты» давали идеологическое подкрепление этим чертам характера.

Вывод. Подводя итог, можно сказать, что «Бхагавадгита» восприняла многие идеи и понятия брахманистской философии. Наряду с идеями, унаследованными от упанишад, в ней используются и характерные для санхьи и йоги понятия. Но в целом «Бхагавадгита» продолжает философскую линию упанишад, развивая систему идеалистического монизма. В ней развито учение о субъекте, деятельности и познании. Но деятельность и познание мыслятся в отрыве друг от друга, как две противоположные стороны субъекта. Внутри самой деятельности наблюдается разрыв между внешним, объективным содержанием действия и его субъективно-психологическим смыслом.

Что касается проблемы самореализации личности, то она занимает важное место в «Бхагавадгите». Рассматривается она в виде разрешения двух антиномий: «действия – познания» и «действия – бездействия». Предлагаемое решение связано с концепцией «карма-йоги». Суть этой концепции заключается в том, что человек способен реализовать себя не изолируясь от общества, а оставаясь активным социальным субъектом. Для этого необходимо выполнять свадхарму, т.е. те обязанности, которые предписаны человеку в соответствии с его местом в социальной структуре.

Резюме. В статье рассматривается проблема самореализации личности на примере конкретной традиции древнеиндийской философии. Эта проблема связывается автором с разрешением в одном из важнейших текстов индийской

навчання як вид побутової пізнавальної діяльності втрачає сенс.

У структуру будь-якої дії входить та чи інша система операцій, за допомогою яких ця дія виконується. Так, для дії порівняння необхідно виділити ознаку (основу для порівняння), на базі якої будуть порівнюватися предмети. Потім за результатами порівняння робиться висновок, який дозволяє завершити пізнавальну дію у процесі формування педагогічної культури;

наступний компонент – орієнтовна основа дії. Це – система умов, на яку реально спирається студент при виконанні певних дій. Важливо знати, що ця система умов культурологічної діяльності може бути подана з різних позицій. Ці умови можуть відбивати окремі особливості конкретного випадку, а можуть фіксувати і загальні, суттєві для цілого класу явища. У процесі дій із засвоєння основ культури педагогічної праці та побуту студент проявляє свою індивідуальність, яку необхідно враховувати під час організації побутової навчально-пізнавальної діяльності майбутнього фахівця.

Модульно-розвивальний аспект. Побутова пізнавальна діяльність у формуванні педагогічної культури студентів – це цілісна система взаємопов'язаних між собою елементів процесу формування культурологічних знань, які під час реалізації навчально-пізнавальної мети забезпечують виконання трьох основних функцій педагогічної культури: а) орієнтувальної; б) виконавчої; в) контрольно-коригувальної. Основною є орієнтувальна частина діяльності. Вона забезпечує успіх дії. Її особливості можна представити як складний психологічний процес використання орієнтувальних операцій. Особливості побутової пізнавальної діяльності полягають у реалізації таких основних компонентів: а) матеріальна форма дії (виконання студентами певних операцій у лабораторії, під час педагогічної практики); б) перцептивна форма дії (фіксація предметів за допомогою зорового сприймання); в) словесна форма дії (бесіда, пояснення та обґрунтування культурологічних завдань); г) розумова форма дії (попереднє виконання дій у свідомості, розвиток культурологічного мислення).

Таким чином, природа та механізм засвоєння знань з основ культури праці та побуту є складовою технології формування культурологічних поглядів, основою побутової діяльності.

Висновок. У процесі дослідження виходили з того, що кожне соціальне явище має свою історію, яка охоплює процес її зародження, становлення, конкретизації, формування та реалізації. Свідомість, охоплена в генетичному аспекті, може бути визначена об'єктивно у певних межах. У такому разі вона окреслюється як явище закономірне, а не випадкове, як феномен, що має внутрішню логіку, а не щось штучно сконструйоване.

Завдання дослідження полягало в тому, щоб обґрунтувати свідомість особистості студента вищого закладу освіти в її реальних взаємозв'язках із формуванням культурологічних поглядів, іншими явищами суспільного життя. Тільки в такому разі воно розкривається достатньо повно у формуванні педагогічної культури.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: модульне навчання. –К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Амонашвілі Ш.Д. Психологічні основи педагогіки співробітництва. –К.: Освіта, 1991. – 110 с.

3. Кремень В., Ткаченко В. Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації: Навчальний посібник. – К., 1998. – 446 с.

4. Нісімчук А.С. Педагогіка: Підручник. – К.: Атіка, 2007. – 344 с.

5. Рудницька О.П. та ін. Основи педагогічних досліджень. – К.: Експрес-об'ява, 1998. – 142 с.

Подано до редакції 20.05.2008

УДК 51+371(09)(47+57)

МОДЕЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ГИМНАЗИИ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.: ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ

Решетова Эльзара

Таврический национальный университет, г. Симферополь

Школьное математическое образование сегодня в нашей стране находится в глубоком кризисе. Наряду с объективными, социальными, причинами, которые может решить только государство со всеми своими структурами, существуют и причины более локального характера. Среди таких причин выделим следующие: снижение уровня профессионализма учителей; утрата понимания особой роли математики в системе образования; широкий поток неконтролируемой профессионалами учебно-методической литературы; падение престижности образования вообще и математического в частности [1]. По нашему мнению, пути выхода из этого кризиса следует искать не только в проектах будущего, но и в историческом опыте отечественной школы XIX – нач. XX вв.. Тем более, что этот период характеризуется большим прогрессом в организации работы и методах преподавания в средних учебных заведениях. Именно тогда была создана передовая русская школа методики арифметики, заложены основы прогрессивной методики геометрии, алгебры и начал анализа [2, с.144-145].

Вопросы развития школьного математического образования XIX – начала XX вв. давно находятся под пристальным вниманием исследователей. Самые ранние научные исследования по истории преподавания математики в России начались уже в конце XIX века. Так, известный отечественный методист-математик В.А. Латышев опубликовал ряд трудов, характеризующих развитие практики и теории преподавания. В начале XX века данными проблемами занимались В.Р. Мрочек, Ф.В. Филиппович. В конце 1940-х гг. выходят фундаментальные труды Б.В. Гнеденко и А.П. Юшкевича. В 1950-е – 1970-е гг. исследования по истории математического образования проводят А.В. Ланков, В.Е. Прудников, И.Я. Демман, И.К. Андронов. Защищаются диссертации, посвященные различным проблемам истории методики математики XIX – нач. XX вв. (В.И. Сухоруков, М.Г. Данильченко, Д.В. Охременко, Н.А. Антропова и другие). В последние 20 лет опыт преподавания математики в средней школе XIX – нач. XX вв. изучают Ю.М. Колягин, Р.С. Черкасов, Л.С. Понтрягин, Г.Д. Аверьянова, Т.С. Полякова, Г.В. Кондратьева и другие. Следует отметить, что в основном названные исследователи сосредоточивались на рассмотрении методик преподавания математики второй половины XIX века. Между тем, становление отечественных традиций школьного математического образования началось ранее – в первой половине XIX века. В связи с этим полагаем необходимым обратить внимание на это время как на период определения основных ценностей и приоритетов, пробы сил. Во многом

этическая система «Гиты».

В ее основе, кроме разделения между деятельностью и познанием, лежит еще различие между внешним действием с одной стороны и его психологической основой, включающей целеполагание, заинтересованность в результатах и т.д. – с другой. В качестве образца поведения предлагается действие, лишённое своей психологической основы. Человек должен совершать действия, не думая о плодах этих действий, не прикрепляясь к ним, а «имея в виду целокупность мира». Бездействие, отказ от действия вообще не поощряется «Гитой» [там же, III 8]. Тьяга – отрешение от плодов действий – предпочитается саньясе – оставлению желанных действий [там же, XVIII].

Особенно осуждается «страстное отречение», совершаемое под влиянием эмоционального порыва [там же, XVIII 8]. Такому же осуждению подвергаются культы некоторых племен, связанные с истязанием плоти [там же, XVII 5-6]. Появляется в «Бхагавадгите» и понятие бхакти, но оно употребляется еще не в том смысле, который оно приобрело позднее, в средневековье. Здесь это еще не эмоциональный порыв, а скорее сознательная установка, приверженность, преданность данному божеству, намерение служить ему [там же, VII 23]. Бхакты характеризуются как «преданные сознанием», «преисполненные верой» [там же, XII 5]. Бхакти является первым, необходимым условием движения к совершенству и единению с абсолютным. Бхакт, даже потерпевший неудачу в занятиях йогой, даже отпавший от йоги, не достигнув успеха, все-таки пользуется поддержкой и покровительством Бхагавана [там же, VI 37-44]. Этот бог не слишком взыскателен к своим приверженцам и помогает любому, кто с искренней верой прибегает к нему. Относительно терпим он и к приверженцам других религий, за свою веру они также получают плоды, но эти плоды преходящи, как и боги, которым они поклоняются [там же, VII 21-23].

Вообще этическое учение «Гиты» универсально в том смысле, что оно обращено к представителям всех общественных слоев, включая шудр [там же, IX 32]. Но это не означает, что всем предписываются одни и те же нормы поведения. Важную роль в системе «Гиты» играет понятие свадхармы. При его помощи обосновывается идея социальной иерархии, в которой каждый человек должен занять свое место и не претендовать на чужое. «Лучше своя дхарма, даже с недостатком, нежели хорошо выполненная чужая; лучше смерть в своей дхарме, чужая дхарма опасна» [там же, III 35]. В целом «Гита» дает обоснование системе варн, выводя обязанности членов каждой из варн из их собственной природы, обусловленной сочетанием гун [там же, XVIII 40-44].

В соответствии с общей этической концепцией решается вопрос о свободе воли. Больше всего в «Гите» осуждается своеволие (ахамкара) [там же, XVIII 58], проистекающее из заблуждения, согласно которому человек свободен в своих поступках. В XVIII главе приводятся пять причин, осуществляющих каждое действие. Знающий их понимает, что все его действия и их результаты не зависят от него [там же, XVIII 13-16]. Такой человек действует согласно предписанию шастр [там же, XVI 23] и собственной природе, понимая под природой принадлежность к той или иной варне [там же, XVIII 59]. Тот же, кто ошибочно считает себя хозяином своих поступков, все-таки, помимо своей

философская проблематика «Гиты» связана с человеком и этикой. Поэтому ход мысли здесь получает противоположное направление: онтологическая система служит обоснованию системы этической. Соотношение двух начал: пракрити и пуруши на космическом уровне воспроизводится и на уровне микрокосма. С пракрити связана деятельная сторона субъекта, включающая моменты целеполагания, эмоционально-психологической мотивации действий, активности, направленной на изменение внешнего мира; с пурушей – присущая субъекту способность отражения.

Здесь возникает аксиологическая проблема отношения к пракрити и деятельности. С одной стороны, только пуруша отождествляется с глубинным субъектом в человеке, с его Я, атманом; именно он способен осуществлять главную для человека цель – познание абсолюта, Верховного Духа и соединение с ним, то есть достижение мокши. Но, с другой стороны, индивидуальный пуруша существенным образом связан с пракрити. Поэтому полное воздержание от действий для человека принципиально невозможно: «никто, даже мгновение, никогда не может пребывать в бездействии: он ведь невольно производит все действия в силу рожденных природой гун» [там же, III 5]. К тому же ущемление пракрити есть преступление по отношению к верховному духу, нарушение установленного им мирового порядка.

В связи с этим возникает вопрос о разрешении двух противоположных требований. Во-первых, о разрешении этической антиномии «действие – познание». И, во-вторых, в более общем плане, так как познание мыслится как антитеза действию, о разрешении этической антиномии «действие – бездействие».

Разработка логики антиномий в традиции веданты в основном связана с учением об абсолюте (Брахмане). Уже в ранних упанишадах встречаются парадоксальные, нарушающие классическую логику, определения Брахмана. Основных типов таких определений два: во-первых, с нарушением закона противоречия (движется и не движется), во-вторых, с нарушением закона исключенного третьего (*neti – neti*). Первый тип определений соответствует учению о «всеохватывающем» (сапрапанча), а второй – о «всеисключающем» (нишпрапанча) Брахмане. В «Гите» можно наблюдать дальнейшее развитие этой логики, причем из двух типов определений предпочтение отдается первому, соединяющему противоположности. В «Гите», как и в упанишадах, встречаются такие характеристики абсолюта, как «подвижное и неподвижное», «далеко и близко» [там же, XIII 15]. Но особый интерес представляют определения, в которых в качестве противоположных предикатов Брахмана выступают сами его атрибуты сагуна и ниргуна, в результате чего он характеризуется как «бескачественное и наслаждающееся качествами» [там же, XIII 14], «единое и многократно разделенное», пребывающее «вне и внутри всех существ» [там же, XIII 15], то есть как начало одновременно имманентное и трансцендентное миру, что реализуется в понятии Ишвары. В качестве Ишвары, одновременно пребывающего вне мира и действующего в мире (в отдельные моменты входящего в мир в виде реальной личности – аватара), «незапятнанного действиями», Верховный Дух служит этическим образцом для человека [там же, III 21-24]. В соответствии с этим образцом строится

развитие математического образования зависело от социальных условий, характера институций, в которых оно происходило. Поэтому, по нашему мнению, важно рассмотреть законодательные предпосылки, повлиявшие на формирование методов преподавания математических дисциплин в средней школе. Исходя из этого, целью данной статьи является описание и анализ моделей математической подготовки в российской гимназии XIX – нач. XX вв. по законодательным первоисточникам.

Система общего образования современного типа начинает создаваться в Российской империи во второй половине XVIII в. Первый в истории России школьный устав был принят в 1766г., согласно которому были созданы 2 типа учебных заведений – малые и главные народные училища. В первой половине XIX в. темп общественного прогресса и научного развития настоятельно потребовал фундаментальных изменений в области народного просвещения. Это был начальный период царствования Александра I. В 1802 г. было учреждено Министерство Народного Просвещения, которое ведало всем народным образованием. 5 ноября 1804 г. был утвержден «Устав учебных заведений, подведомых Университетам». Система народного образования включала в себя на начальной ступени приходские одноклассные училища и двухклассные уездные училища, среднюю ступень составляли четырехклассные гимназии, образованные из главных народных училищ, высшую – университеты, а также немногочисленные технические учебные заведения. В основу этой системы были положены три принципа: бесплатность, бессловность (кроме крепостных крестьян) и преемственность между уровнями образования. Гимназии давали законченное среднее образование и открывали возможность к поступлению не только в высшие учебные заведения, но и на государственную службу.

Концепция общего образования по уставу 1804 г. предполагала гармоничное развитие всех способностей человека, а это было возможно только в синтезе гуманистических и реалистических элементов в образовании. В учебный курс гимназий входили следующие предметы: латинский, немецкий и французский языки; история с мифологией и древностями; география и статистика; философия и изящные науки; начальные основания политической экономии; естественная история; начальные основания наук, относящихся к торговле и технологии и рисование. Изучались чистая математика (алгебра, геометрия и плоская тригонометрия), прикладная математика (аналитическая геометрия) и опытная физика. Эти предметы должен был преподавать один учитель. На математику и физику отводилось по 6 часов в неделю в 1-м, 2-м и 3-м классе. В 1-м классе устав предусматривал преподавание всех разделов чистой математики: алгебры, геометрии и плоской тригонометрии, причём алгебра и геометрия изучались параллельно. Тем самым учитель показывал приложение алгебраического аппарата к решению геометрических задач. Во 2-м классе заканчивали изучение чистой математики и начинали прикладную математику и опытную физику. В 3-м классе продолжали и заканчивали прикладную математику и опытную физику (§21 Устава 1804 г.). В 3-м и 4-м классах изучалась статистика. В программу старших классов гимназии были включены начала математического анализа – дифференциальное и

интегральное исчисления [3]. Преподавание учебных предметов рекомендовалось связывать с жизнью, чтобы «лучше соединить теорию с практикой и дать ученикам ясное понятие о многих предметах, которые они проходили в классах». Так, учитель математики должен был ходить с гимназистами на прогулки, показывая им различные виды мельниц, гидравлических машин и других механических предметов, находящихся в окрестностях города, показывая на них «главнейшие действия практической геометрии» (§28).

В задачу созданного при Министерстве Народного Просвещения Главного правления училищ входило принятие мер по изданию руководств и учебных пособий, составленных в соответствии с принятым учебным планом. В марте 1805г. были одобрены и опубликованы учебные планы с перечнем книг, удобных для перевода на русский язык, а также книг, которые было необходимо составить. Нужно отметить, что и переводы, и вновь написанные труды поступали медленно [4].

Каждая гимназия должна была иметь библиотеку, наглядные пособия. Например, «собрание чертежей и моделей машин, наиболее употребляемых к изъяснению механики и других частей прикладной математики и технологии. Собрание геометрических тел» (§31).

В главе IV Устава 1804 г. в обязанность учителей в первую очередь входили: строгая, личная дисциплинированность, чуткое отношение к учащимся; учитель должен был стремиться развивать умственные способности детей, а не просто наполнять и упражнять их память; не выпускать из вида главного в воспитании юношей – приучать детей к трудолюбию, будить в них охоту и привязанность к наукам, чтобы после окончания гимназии они могли постоянно совершенствовать себя. В первое воскресенье каждого месяца директор и учителя гимназии должны были проводить педагогические советы, на которых каждый учитель подавал директору отчеты о способностях, прилежании и успехах всех учеников своего класса, а также делился своими мнениями о том, каким образом сделать обучение более эффективным и занимательным и как усовершенствовать способы обучения. Таким образом, учителям гимназии недостаточно было только владеть теми науками, которые они преподавали, необходимо было еще обладать такими важными для педагога профессиональными качествами, как гуманность, преподавательское умение и мастерство (§53) [5].

В 1811 г. попечитель Петербургского учебного округа С.С. Уваров предоставил проект нового гимназического устава («Уваровский план»). По этому проекту гимназия имела единственное назначение – готовить к поступлению в университет. Уваров считал несовместимыми между собой и даже вредными для учащихся многие предметы гимназического курса. «Уваровский план» в виде опыта в 1811 г. был внедрен только в петербургской гимназии. Из учебного плана гимназии были исключены политическая экономия и другие экономические науки, эстетика, право, сокращены естественные науки; по математике исключены начала математического анализа (начала дифференциального и интегрального исчислений). Вместо исключенных предметов были введены греческий язык, Закон Божий и

господства брахманов в духовной сфере.

Таким образом, перед создателями новой философской концепции стояли следующие теоретические задачи: во-первых, обоснование деятельности как новой этической ценности без разрушения традиционных ценностей и, во-вторых, разрешение антиномии: познание – деятельность (джняна-марга – карма-марга). Решению этих задач и посвящена «Бхагавадгита». Основное место занимает в ней этическое учение. Но мы начнем изложение философской системы «Гиты» с ее онтологии.

Онтология «Гиты» представляет собой синтез идей веданты с идеями санкхьи, а также включает в себя новые понятия и представления, характерные для индуизма. К последним относятся, в частности, идея социальных и космических циклов (махаюга и калпа) и имеющее принципиальную важность для концепции «Гиты» понятие аватара (божественного воплощения). В качестве онтологически первичного начала выступает Пурушоттама, «безначальный дух» [2, XV]. Он представляет собой не что иное, как чистый, не объективируемый субъект, «Запредельный Атман». Следующие две категории, производные от Пурушоттамы – пракрити и пуруша (этот пуруша называется непреходящим пурушей – [там же, XV 16]. По своим характеристикам они совпадают с соответствующими понятиями классической санкхьи. В различных местах «Гиты» можно встретить неполные перечисления таттв, которые в совокупности составляют почти полный список 25 таттв (сущностей). Но в классической – дуалистической – санкхье пракрити и пуруша являются независимыми друг от друга, первичными сущностями. Здесь же они оба производны от Пурушоттамы. Учение «Гиты» ближе к другому варианту санкхьи – санкхье 26 таттв, в которой монизм восстанавливается при помощи понятия божественного первоначала, возвышающегося над обеими категориями [3, с. 80]. Здесь виден своеобразный синтез концепций виварта-вады и паринама-вады: с точки зрения философии «Гиты» мир существует, но в особом смысле, как то, что «пронизано» Пурушоттамой. В связи с этим новый смысл приобретает понятие майи. «Мировое заблуждение» заключается не в том, что за реальность принимается ничто, иллюзия, а в том, что пракрити воспринимается как самостоятельная сущность, в то время как она подчинена Верховному Духу. Кроме понятий Верховного пуруши (Пурушоттамы) и непреходящего пуруши, имеется еще понятие преходящего пуруши [2, XV 16], который связан с отдельными частицами бесконечно раздробленной пракрити. Это не что иное, как индивидуальный субъект [там же, XV 15]. Существенно для него то, что он, воспринимая качества пракрити, способен наслаждаться ими и таким образом привязываться к пракрити [там же, XIII 21]. Здесь мостик к эсхатологии «Гиты», ибо «его (пуруши) привязанность к качествам – причина рождений в хороших и дурных лонах» [там же]. Учение о самсаре, разработанное в упанишадах, полностью вошло в концепцию «Гиты».

Как и в упанишадах, в «Гите» важная методологическая роль отводится принципу подобия макрокосма и микрокосма, параллелизму макрокосмического и микрокосмического рядов. Но если для авторов упанишад главная задача заключалась в познании Брахмана, то основная

положения, «Гита» все же в целом остается в рамках ортодоксальной традиции и по существу представляет собой попытку реформы брахманистских идей с учетом перемен в социальной и духовной жизни. Эта реформа привела к переходу от брахманизма к индуизму.

Основное идейное ядро «Бхагавадгиты» сложилось одновременно с средними упанишадами. Однако по своему содержанию это явление новой эпохи, эпохи, когда главную роль в общественной жизни Индии стало играть государство, а политика превратилась в одну из важнейших сфер духовной деятельности.

Закономерным результатом процессов, происходивших в индийском обществе с середины I тысячелетия до н.э., стало возникновение в конце IV в. до н.э. империи Маурьев с центром в Магадхе, которая, быстро расширяясь за счет соседних государств и племен, достигла в царствование Ашоки огромных размеров. В ней были объединены племена и народы, различные в этническом, лингвистическом, культурном, религиозном отношении. Главной задачей государства стало придание политического и духовного единства этому конгломерату разнородных элементов. Усложнился государственный аппарат, особое значение приобрело искусство управления. К последней четверти I тысячелетия до н.э. относится создание ряда политических трактатов, первый из них – «Артхашастра».

Необходима была новая идеология. Ортодоксальный брахманизм перестал отвечать запросам времени. Он отражал лишь узко корпоративные интересы брахманов и не мог претендовать на роль мировоззрения, которое объединило бы все слои общества. Нужна была гибкая, универсальная религия, способная вобрать в себя разнообразие местных культы и неортодоксальные религии, надежно обосновать необходимость государственной власти, жесткой социальной иерархии (варнового строя). Такой религией в конце концов стал индуизм, представлявший собой синтез брахманизма с рядом новых идей и представлений.

Наследниками брахманов в идеологической сфере стали кшатрии, которым принадлежала руководящая роль в государстве. Две идеи характерны для мировоззрения кшатриев: во-первых, идея государственности, иерархии, подчинения частей целому, во-вторых, идея социальной активности, деятельности. Первая из них легко включалась в идейный контекст философии брахманистской традиции, в которой вопросы, касающиеся соотношения единого и многообразия, общего и особенного, индивидуума и абсолюта, получили значительную разработку. Что же касается второй идеи, то она была принципиально нова и нуждалась в специальном теоретическом обосновании. Кроме того, в соответствии с существующей традицией, эти две идеи составляли антиномию. Дело в том, что первая из них была реализована в упанишадах в виде задачи слияния индивида с абсолютном через его познание (джняна-марга), что подразумевало возвышение над обыденной жизнью, отказ от социальной деятельности, аскетический образ жизни. Вследствие этого познание выступало как антитеза деятельности. Глубоко укоренившееся в общественном сознании противопоставление знания и действия было следствием разделения умственного и физического труда и длительного

русский язык. В 1819 г. эта реформа распространилась на все гимназии. В результате, средняя школа в России стала классической [2, с.24-25].

Как видим, сначала гимназии задумывались как учебные заведения, ориентированные на всестороннее развитие личности. Однако, вероятно, они не справлялись со своими задачами по причине многопредметности, несбалансированности учебных планов, нехватки учебников, руководств, пособий, квалифицированных преподавателей. «Уваровский план», рассчитанный на преодоление этих недостатков, придал концепции гимназического образования классические черты. Вместе с тем, исключение из курса средней школы начал математического анализа прерывало её преемственность с университетом, существенно снижая подготовленность гимназистов к восприятию высшей математики.

В годы правления Николая I (1825-1855гг.) учебные заведения подвергались постоянному педантичному контролю. 29 июня 1826г. при Министерстве Народного Просвещения был образован Комитет для рассмотрения учебных пособий, в обязанности которого входил тщательный анализ уже существующих учебных планов, внесение в них изменений и, наконец, подбор учебной литературы [6]. Рескрипт, изданный в 1827 г., вводил, по сути, реформу образования. Он определил назначение каждого учебного заведения по словословному принципу: приходские училища – для детей крестьян, мещан и ремесленников; уездные – для детей купечества, промышленников и дворян, которые по бедности не могут воспитывать их в других заведениях; гимназии – для детей дворян и чиновников, а за плату – для других детей, кроме детей крепостных и казенных крестьян [7, с.244-245].

В 1828 г. был принят новый «Устав гимназий и училищ, подведомственных университетам», который ознаменовал начало следующего этапа гимназических изменений. По этому уставу сохранялись прежние типы школ, но разрывалась преемственность между уездными училищами и гимназией. Единая, более-менее демократическая система образования, распалась на 2 системы: система элементарного (начального) образования – приходское двухлетнее училище и уездное училище с трехлетним курсом и система средней и высшей школы – гимназии с семилетним курсом и университет. Гимназии и университеты стали платными [8, с.19]. Как и по уставу 1804 г., учреждение гимназий имело ту же двоякую цель: они должны были выпускать молодых людей со знаниями, «приличными их состоянию»; а также готовить к университетскому образованию (§134).

Теперь гимназия состояла из 7-ми классов; из них первые три имели во всех гимназиях одни и те же предметы и одинаковое их распределение, а, начиная с 4-го класса, гимназии разделялись на гимназии с греческим языком и гимназии без греческого языка. Обучение с греческим языком было только в тех гимназиях, которые состояли при университетах. Следует подчеркнуть, что в большинстве гимназий греческий язык не изучался и одним из основных предметов в них считалась математика: «те, которые не обучаются оному, предпочтительно занимаются математикою» [9, с.867]. Но несмотря на это, учебный курс по математике был сокращён и упрощён: прикладная математика упразднялась, количество часов на изучение «чистой» было основательно

уменьшено [3].

В соответствии с §144 Устава в состав восьми наук, которые должны были преподаваться в гимназиях, входила «математика до конических сечений включительно». §146 преподавание математических наук разделялось между учителями следующим образом: один учитель обучает математике, а другой – «высшим частям математики и физики».

Устав 1828 г. устанавливал и следующие регламенты для гимназистов: в 1-й и 2-й класс принимались дети не младше 10 лет, а в 3-й и 4-й – не младше 12 лет. Поступающие в 1-й класс должны уметь читать, писать и знать первые правила арифметики (§150). Устанавливалась продолжительность урока – полтора часа (§152). Важно отметить, что распределение учебных предметов и назначение числа уроков было также определено строго уставом. Изменения в установленном порядке допускались только с разрешения университета того учебного округа, в котором находилась гимназия. По прилагаемой к уставу таблице в каждом классе на математику отводилось следующее число уроков в неделю: в 1 – 3 классах по 4 урока, что составляло 6 астрономических часов в неделю в каждом классе; в гимназиях с греческим языком в 4 – 6 классах по одному уроку, т.е. по полтора часа в неделю. В 7 классе математика не изучалась. В гимназиях без греческого языка в 4 – 6 классах по 3 урока математики, т.е. четыре с половиной астрономических часа в каждом классе; в 7 классе – 2 урока или 3 астрономических часа в неделю. Так же, как и в Уставе 1804 г., во всех гимназиях должна была иметься библиотека, находящаяся в ведении одного из старших учителей, и собрание математических и физических инструментов (§156 - 157).

В §160 Устава 1828 г. давались методические рекомендации учителям: в младших классах учитель должен больше объяснять и часто повторять свои объяснения, а также стараться с помощью вопросов и задач приучать детей рассуждать, «действовать умом своим»; в старших классах умственная деятельность учеников должна быть усилена. Простое диктование уроков, способствующее механическому заучиванию наизусть, категорически запрещалось. Директору гимназии вверялось наблюдение за тем, чтобы учебные предметы преподавались по одобренным правительством книгам и программам, он должен был заботиться о наличии необходимых учебных пособий (§178) [10].

Так как по уставу 1828 г. в гимназию можно было поступить, минуя первую ступень образования, в учебный план по математике для 1-х – 2-х классов была включена арифметика. Известно, что в его составлении принимал участие преподаватель математики Главного Педагогического института Ф.И. Буссе. В 3-м классе по Уставу 1828 г. проходили начала алгебры. В гимназиях без греческого языка в 4-м классе продолжали и заканчивали алгебру и изучали первые начала геометрии – лонгиметрию; в 5-м классе изучали другие разделы геометрии – планиметрию и стереометрию; в 6-м классе – начальные понятия из начертательной геометрии, прямолинейную тригонометрию, а также приложения алгебры к геометрии (аналитическую геометрию); в 7-м классе продолжали изучать аналитическую геометрию до конических сечений, а также повторяли всё, что было пройдено по математике во всех классах

древнеиндийской философии и затрагиваются основные характерные для индийской религиозно-философской мысли категории. Не последнее место в «Бхагавадгите» уделяется и проблеме самореализации личности.

Степень разработанности темы. Проблема самореализации личности в индийской традиции посвящены многие работы.

В качестве последних публикаций в первую очередь необходимо отметить переизданные заново тексты Упанишад [8] и впервые опубликованные «Ньяя-сутры» и «Ньяя-бхашья» [5], позволяющие исследовать проблему самореализации в брахманистской традиции достаточно полно.

Из работ общего характера следует отметить монографию В.К.Шохина «Брахманистская философия. Начальный и раннеклассический периоды» [11], представляющую собой первый на русском языке обобщающий труд, посвященный брахманистской традиции историко-философского процесса в Индии. А также работу В.Г.Лысенко, А.А.Терентьева и В.К.Шохина «Ранняя буддийская философия. Философия джайнизма» [4], которая включает две самостоятельные части и посвящена неортодоксальным традициям индийской философии – буддизму и джайнизму. В ней исследуются философские аспекты раннего буддизма и сделана попытка определить его значение в общем комплексе буддийской догматики и религиозной практики. Раздел по джайнской философии – это первый опыт рассмотрения на русском языке наследия этого влиятельного направления индийской мысли. Обращение к неортодоксальной традиции индийской философии позволяет глубже понять ортодоксальную брахманистскую традицию и, в частности, вопросы, связанные с проблемой самореализации личности в индийской культуре.

Важными для понимания индийской философии в целом остаются переизданные на русском языке классические труды Сатисчандры Чаттерджи и Дхирендрамохана Датты «Индийская философия» [9] и Сарвепалли Радхакришнана «Индийская философия» [6]. Написаны они преимущественно с ортодоксальных позиций и позволяют всесторонне изучить брахманистскую философию. Это тоже способствует уяснению темы данной статьи.

Особо следует отметить работу Сарвепалли Радхакришнана «Бхагавадгита» [12], который не только перевел данный памятник древнеиндийской мысли, но и написал к нему развернутый комментарий. Опираясь на этот комментарий, проблему самореализации личности в древнеиндийской традиции можно представить достаточно ясно.

Изложение основного материала. «Бхагавадгита» представляет собой эпизод из VI книги «Махабхараты». Установлено, что включение ее в это эпическое полотно относится примерно к IV в. н.э., основное же ядро поэмы по времени возникновения соответствует средним упанишадам, то есть относится к IV-II вв. до н.э., эпохе Магадхско-Маурийской империи, когда с усилением государственной власти неизмеримо возросла в обществе роль кшатриев, причем не только в политической, но и в идеологической сфере. Наряду с брахманизмом упанишад в этот период существовали не уступающие ему по влиянию в обществе такие религиозно-философские течения, как буддизм, джайнизм, учение адживиков. Зарождались философские школы санкхья и йога. Взаимодействуя с названными течениями и воспринимая некоторые их

2. Pfeffer J., Fong C. T. The End of Business Schools? Less Success than Meets the Eye/Academy of Management Learning & Education Vol.1, №1, September 2002, pp. 78-95. – www.aomonline.org/Publications/Articles/BSchools.asp
3. Pfeffer J., Fong C. T. The Business School “Business”: Some Lessons from the U.S. Experience/Stanford Graduate School of Business Research Paper Series, Research Paper № 1855, May 2004. – Journal of Management Studies, Volume 41 Issue 8, December 2004, pp. 1501-1520.
4. DeAngelo H., DeAngelo L., Zimmerman J.L. What’s Really Wrong with American Business Schools?/University of Rochester working papers. July 2005. - <http://ssrn.com/abstract=766404>
5. Gioia D.A., Corley K.G. Being Good versus Looking Good: Business School Rankings and the Circean Transformation from Substance to Image/ Academy of Management Learning and Education №1, 2002, - pp.107-120.
6. Porter L.W., McKibbin L.E. Management Education and Development: Drift or Thrust into the 21st Century.- New York: McGraw-Hill, 1988.
7. Davenport T.H., Prusak L., Wilson H.J. What’s the Big Idea? – Boston: Harvard Business School Press, 2003.
8. Mintzberg H. Ten Ideas Designed to Rile Everyone Who Cares About Management//Harvard Business Review, July-August 1996, pp. 61-68.
9. Mintzberg H., Lampel J. Matter of Degrees:Do MBAs Make Better CEOs?// Fortune, February 19, 2001.- p.244.
10. Leavitt H.J. Educating Our MBAs: On Teaching What We Haven’t Taught//California Management Review №31(3) – pp. 38-50.
11. Digest of Education Statistics/ U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Education Directory (This table was prepared March 2005) - <http://nces.ed.gov/programs/digest/>
12. Trow, M. From Mass Higher Education to Universal Access: the American Advantage. – Berkeley: University of California, CSHE Research and Occasional Paper Series, Spring 2000 - <http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=cshe>
13. Казакевич Г. MBA: знания бизнеса и бизнес на знаниях/Генеральный директор №2, 2006.
14. Каким будет образование в США через 10 лет//газета.ru от 15 декабря 2003.
15. Pierson R.C. The education of American Businessmen /A study of University-College Programs in Business Administration (The Pierson Report) New York: McGraw Hill, 1959 – www.mbarealitycheck.com/default.aspx?id=144378;

Подано до редакції 06.05.2008

УДК 371

КОНЦЕПЦИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ФИЛОСОФИИ

Земцов Игорь Петрович, кандидат философских наук, доцент

Евпаторийский педагогический факультет

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Проблема самореализации существует на всем протяжении истории. Важное значение она имеет как для больших социальных групп, так и для конкретного человека. Как правило, самореализация личности связана с саморазвитием человека как преимущественно духовного существа. В этом случае одним из основных для индивида является вопрос о том, как остаться активным членом общества и, в то же время, достичь глубинных уровней своего «Я». Этот вопрос решался по-разному в различных культурах и в разные исторические эпохи. Исследованию одного из аспектов данной проблемы и посвящена данная статья.

Целью исследования данной статьи является рассмотрение проблемы самореализации личности на примере конкретной философской традиции. Это брахманистская традиция, являющаяся одной из важнейших в индийской культуре. По понятным причинам в статье невозможно рассмотреть все связанные с брахманизмом философские направления и тексты. Ограничимся лишь «Бхагавадгитой», в которой сконцентрированы все важнейшие проблемы

гимназии. В гимназиях с греческим языком в 4-м – 6-м классах изучалась геометрия, в 7-м классе учебно её повторение.

Считается, что учебный план 1828 г. по математике впервые указал преподавателям более-менее твердые рамки, в которые следовало уложить гимназический курс [11, с.402-403].

15 декабря 1845г. министр народного просвещения С.С.Уваров издал циркуляр «Об ограничении в гимназиях преподавания математики», которым отменялась аналитическая и начертательная геометрии и предлагалось, в виде опыта, ввести новое распределение уроков по математике при сохранении их общего количества. На основании этого распределения, в 1846г. Ф.И. Буссе (в это время он был директором 3-й петербургской гимназии) составил новый учебный план по математике. В программе Ф.И. Буссе были указаны учебные пособия, по которым должно было проводиться преподавание. К ним были отнесены: «Руководство по арифметике» Буссе, «Алгебра» Погорельского, «Геометрия» Буссе, «Тригонометрия» Лежандра.

До официального утверждения программа была передана на рассмотрение директора 1-й петербургской гимназии, который поручил старшему учителю математики этой гимназии М.И. Талызину (впоследствии профессор Киевского университета) высказать свое мнение о проекте. М.И. Талызин сделал следующие замечания о необходимости введения в курс алгебры дробных и отрицательных показателей, а в курс геометрии – свойств пределов. Также он считал необходимым введение статьи о решении геометрических задач с помощью аппарата алгебры, мотивируя это тем, что «упражнение в решении задач, относящихся к ней, может служить хорошим средством для развития способностей учащихся» [11, с.404].

Сравнивая этот учебный план 1846 г. с учебным планом 1828г., отметим следующие отличительные особенности: арифметика заканчивалась не во 2-м, а в 3-м классе и расширялась новым разделом о периодических дробях; алгебра, по-прежнему, начиналась в 3-м классе, но продолжалась не только в 4-м, но и в 5-м классе (причем в 5-м классе шло её повторение); заканчивалась алгебра в 6-м классе; геометрия начиналась со 2-го полугодия 4-го класса и заканчивалась в 5-м классе; в 6-м классе вводились приложение алгебры к геометрии и тригонометрия; в 7-м классе шло «повторение всего пройденного из математики и пополнение некоторых статей, если время и способности учащихся дозволят». Преподавателя обязывали заботиться о том, чтобы в учениках развить и укрепить самостоятельность в применении известных им теоретических начал к решению практических задач [12, с.85].

В 1846г. в гимназиях была введена пятибалльная система оценивания успехов, поведения, прилежания и способностей учащихся.

В результате изменений, проведённых в уставе в 1846 г., стало отводиться больше времени на изучение арифметики и алгебры. Напротив, часы, отведённые на геометрию и аналитическую геометрию, уменьшились. На первый взгляд может показаться, что по содержанию математическая подготовка стала примитивнее. Однако, по нашему мнению, следует обратить внимание на то, что благодаря увеличению учебных часов на арифметику и алгебру, более глубокой и систематизированной стала элементарная

подготовка учащихся. Ведь поначалу составители учебных планов хотели «объять необъятное», но затем постепенно они стали смотреть на дело более реалистично, появились профессионалы, появилось понимание необходимости своевременного созревания ребенка. Сокращение же учебных часов на геометрию, конечно, не способствовало развитию у учащихся абстрактного мышления, важных нравственных и интеллектуальных качеств личности – дисциплины ума, точности, гибкости, последовательности мысли, чёткости, справедливости.

В 1849 г. в гимназиях вводится бифуркация, т.е. введение с 4-го класса двух отделений (специальных классов) - для готовящихся после окончания гимназии к поступлению на государственную службу и для готовящихся к поступлению в университет. Продолжительность урока сократилась. Теперь он длился час с четвертью (1, 25 часа). Готовящиеся на государственную службу имели по 2 особые урока в неделю по математике. Им преподавались «практические упражнения в решении арифметических задач». Распределение недельных уроков по математике в гимназиях без греческого языка было следующим: в первых 3-х классах – по 4 урока (по 5 часов) в неделю; в 4-м классе – 5 уроков (6, 25 часа) для готовящихся к поступлению на государственную службу и 3 урока (3, 75 часа) для поступающих в университеты; в 5-м – 7-м классах – по 3 урока в неделю [8, с.21-23].

Таким образом, сравнивая это распределение с распределением, предусмотренным Уставом 1828 г., видим следующее: в 1-3 классах количество уроков по математике осталось прежним, но число учебных часов из-за сокращения продолжительности урока на четверть часа, уменьшилось на 3 часа. В четырех старших классах общее число уроков в неделю стало 12 и 14 для готовящихся на государственную службу и к поступлению в университет соответственно вместо прежних 11 уроков. Т.е., практически ничего не изменилось. Сокращением продолжительности каждого урока на четверть часа было уменьшено учебное время во всех классах гимназии (по всем наукам) на 30 часов в неделю, что составляет время обучения в неделю целого гимназического класса.

Промышленный переворот, начавшийся в 1830 – 1840 гг., исподволь подготавливал изменения в стране. России нужны были хорошо подготовленные, квалифицированные специалисты с широким образованием. Нужно было привести систему образования в соответствие с требованиями развития индустриального общества. Для этого было необходимо число учебных заведений, в частности - гимназий, значительно увеличить число учащихся и педагогов. Необходимо было пересмотреть принцип сословности образования и концепцию классицизма в гимназиях [13, с. 9-10].

В 1852 г. Николай I, найдя преподавание греческого языка совершенно лишним, вычёркивает его из учебного плана почти всех гимназий. Греческий язык был заменён введением курса естественной истории [14]. В этом же году была издана новая программа по математике, которая отличалась от программы 1846 г. только расположением материала. Оно было более продуманным в методическом отношении. Изучение геометрии начиналось с 3-го класса и продолжалось не два, а три года; алгебра изучалась непрерывно в

ученых могло бы стать изучение деятельности и возможности заимствования опыта профессиональных школ Соединенных Штатов Америки.

Однако несмотря на то, что за последние полвека американское бизнес-образование не раз подвергалось критике (Пиерсон, Гордон и Хауэлл [15], Зиммерман [1, 4], Де Анджело [4], Пфедфер и Фонг [2-3], Давенпорт [7], Минтсберг [8-9], Леавитт [10], Портер, МакКибин [6] и др.), США по-прежнему остаются лидером бизнес-образования в мире и это обуславливает интерес к американскому опыту подготовки экономических кадров.

Выводы. При реформировании отечественной системы экономического образования и в ходе построения системы бизнес-образования в Украине не следует копировать опыт Соединенных Штатов Америки безусловно. Необходимо не только рассмотреть перспективы заимствования положительного опыта, но и изучить слабые места системы американского экономического и бизнес-образования с тем, чтобы избежать возможных ошибок.

Украинские вузы не должны забывать о своей академической роли, о своей миссии служить обществу, народу своей страны, о воспитательной функции, возложенной на них. Рекламные лозунги вузов должны вызывать к повышению профессионализма, обогащению знаниями, служению интересам общества, патриотическому самосознанию. Следует выработать на уровне государства стандарты экономического и бизнес-образования с учетом передового опыта США и других развитых стран, а также мировых тенденций в сфере высшего образования. При этом большее внимание должно уделяться этике деловых отношений и проблемам межкультурной коммуникации. Однако, несмотря на то, что программы обучения должны соответствовать государственным стандартам, они не должны быть одинаковы во всех вузах, поскольку создание дифференциального преимущества способствует прогрессу и служит для вузов главным фактором конкурентной борьбы.

Для обеспечения эффективной работы вузов и высокого качества предоставляемого ими экономического и бизнес-образования целесообразно было бы создать независимую государственную структуру, которая бы проверяла программы обучения будущих экономистов на соответствие стандартам, следила за качеством предоставляемых образовательных услуг и деятельностью вузов (как субъектов экономической жизни общества) на рынке образовательных услуг. Для обеспечения здоровой конкуренции между выпускниками экономических специальностей в Украине и предотвращения дисбаланса трудовой силы, целесообразно сохранить плановые приемы в вузы.

Повышение уровня заработной платы работникам сферы науки и образования в Украине является одним из главных условий успешности реформ в этой отрасли. Перспективным направлением исследований для украинских ученых могло бы стать изучение опыта работы и преспектив заимствования позитивного опыта других профессиональных школ США – медицинских, инженерных, юридических, архитектурных.

Литература

1. Zimmerman I. L. Can American Business schools survive? – University of Rochester, William E. Simon Graduate School of Business Administration, Sept., 5, 2001.- <http://papers.ssrn.com/abstract=283112>

2) студенты не разочаровываются в обучении, если по окончании вуза не находят удовлетворяющую их работу или их материальное положение заметно не улучшается, поскольку вузы теперь стараются не давать обещаний быстрого карьерного роста своим выпускникам;

3) внимание студентов сосредоточено на учебе, а не на поиске будущей работы, благодаря чему у них появляется больше времени для использования огромного академического потенциала вуза для овладения знаниями

4) обучающиеся проявляют интерес ко всем дисциплинам в комплексе, не ограничивая сферу своих интересов предметами, полезными, по их мнению, в будущей работе;

5) практическая работа воспринимается как возможность развить навыки, приобрести опыт, а не как очередная стадия учебного процесса, которую нужно преодолеть на пути к заветной цели – получению диплома;

6) вузы освобождаются от необходимости вести постоянную конкурентную борьбу за позиции в рейтингах, что позитивно сказывается на их способности выполнять свою прямую функцию – обучение;

7) реформа позволяет преодолеть кризис идентичности учебных программ;

8) поскольку главная стратегия конкурентной борьбы – это создание конкурентного преимущества, то университеты и бизнес-школы мотивированы к поиску собственного инновационного пути развития, обеспечивая таким образом прогресс.

И, хотя такая переориентация вузов не является гарантией того, что они будут более социально ответственными, она является необходимым условием для того, чтобы образование в области экономики и бизнеса стало более этичным, профессиональным, а выпускники – воспитаны в духе патриотизма и служения интересам общества. То, что американцы критически относятся к своей системе подготовки экономических кадров, свидетельствует о важности этой отрасли образования для общества, экономики, государства. Критика способствует совершенствованию образовательного продукта. Однако, бизнес-школы, которые лидируют в рейтингах, не стремятся менять правила игры, которые помогли им выйти в лидеры, что значительно замедляет процесс реформирования отрасли экономического и бизнес-образования США.

Кроме того, развитие программ подготовки научно-педагогических кадров требует как минимум 10-летнего инвестиционного периода, а руководству вузов сложно поступить своими краткосрочными интересами в пользу долгосрочной перспективы [1, с.22].

Американские исследователи предлагают вузам, осуществляющим подготовку в области экономики и бизнеса, перенаправить свои усилия и финансовые средства с гонки за рейтингами на увеличение стипендий аспирантам и заработной платы преподавателям для того, чтобы повысить мотивацию для занятия научной и педагогической деятельностью. Бизнес-школам советуют изучать и перенимать опыт организации деятельности других американских профессиональных высших школ – медицинских, юридических, инженерных, архитектурных.

Перспективным направлением научных исследований для украинских

течение 4-х лет. В 7-м классе ученики, по-прежнему, занимались повторением всего пройденного [11, с.406]. Особое внимание в программе отводилось решению задач, межпредметным связям и, несмотря на значительную перегруженность при отсутствии некоторых разделов (предел, функция, неравенства), она сыграла прогрессивную роль в становлении и развитии школьного математического образования в России [3].

Крымская война нарушила обычный ход учебных занятий и отложила на время решение поставленных задач. Но после поражения в войне вопрос о реформировании системы образования встал с ещё большей остротой. Анализируя это время, известный русский педагог П.Ф. Каптерев написал следующее: «нужно ... образовать весь народ, просветить всю Русь школой, учением, дать подрастающим поколениям общечеловеческое развитие» [15, с.265-266]. В 1855 г. Николая I сменил на престоле Александр II. Его правление характеризуется проведением целого ряда реформ: отмена крепостного права, судебная реформа, реформа органов самоуправления, финансовые реформы, реформы в области просвещения и науки.

В 1856 г. Министерство Народного Образования начало разработку нового школьного устава. И только в июле 1864 г. было утверждено «Положение о народных училищах», а 19 ноября 1864 г. – «Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения». В период с 1856 по 1864 гг. Учёным комитетом было разработано 4 проекта устава средних учебных заведений. В обсуждении проектов приняли участие известные педагоги и учёные России, Франции, Англии, Германии. Правительство хотело ограничиться лишь частичными изменениями и поправками в системе средней школы. Представители же прогрессивной части общества стремились к тому, чтобы школа имела общечеловеческий характер образования, была бессловесной; требовали устранения административного произвола в управлении школами и расширения прав педагогических коллективов; настаивали на улучшении подготовки учителей, применении передовых педагогических идей и средств обучения [16].

По Уставу 1864г. перед гимназиями ставилась та же цель – дать учащимся общее образование и, одновременно с этим, подготовить их для поступления в университет и другие высшие специальные училища (§1). Было установлено два типа средних общеобразовательных учебных заведений: 1) прогимназии с четырёхгодичным сроком обучения, имевшие курс четырёх младших классов гимназии (§5); 2) гимназии с семилетним сроком обучения (§3)0. По различию изучаемых предметов и цели обучения, гимназии и прогимназии разделялись на классические (с двумя древними языками и с одним латинским языком) и реальные.

По сравнению с Уставом 1828 г., Устав 1864 г. предусматривал расширение прав педагогических советов гимназий и прогимназий «для более верного и всестороннего обсуждения вопросов, относящихся к учебной и воспитательной части». Важно отметить, что Устав 1864 г. предоставлял учителям достаточно широкую свободу в преподавании – если раньше не разрешалось отступать от учебника и от подробной программы, составленной в соответствии с ним, то теперь в компетенцию педагогического совета входило

обсуждение и окончательное решение по вопросам рассмотрения и одобрения программ преподавания по всем предметам, постановления о порядке преподавания и воспитания, которые не определены в Уставе (§11, 72). Заключение педагогического совета по вопросам выбора учебных руководств и пособий должны были представляться на утверждение попечителя учебного округа, а не как ранее – Министерства Народного Просвещения (§73).

Согласно §46, по усмотрению попечителей учебных округов разрешалось вносить изменения в распределении числа уроков каждого предмета, оставляя неизменным общее число уроков по каждому предмету. Объем преподавания предметов учебного курса определялся особой инструкцией от Министерства Народного Просвещения (§45). Согласно учебному плану Устава 1864 г., в классических гимназиях на математику было отведено 22 урока в неделю (27, 5 часа) – в среднем всего по 3 урока в неделю (3, 75 часа) в каждом классе; в реальных гимназиях – 25 уроков в неделю (31, 25 часа) [17].

То, что в реальных гимназиях математика изучалась в значительно большем объеме, чем в классических, объяснялось тем, что классические гимназии должны были давать молодым людям такое общее образование, которое позволило бы им поступить в университеты, а реальные – такое, какое наиболее пригодно для практической жизни и поступления в специальные учебные заведения. В этом мы видим следующее противоречие. Выпускник реальной гимназии, получив достаточно прочные и более глубокие знания в точных науках, нежели выпускник классической гимназии, не мог поступить на физико-математический факультет университета. В то же время, туда имели право поступить те, кто обладали довольно поверхностными познаниями в математике, что не способствовало развитию математической науки в России. Предыдущие уставы гимназий и изменения, которые постоянно вносились в них, так и не смогли решить проблему многопредметности, загруженности учебных планов гимназий. Устав 1864 г. в интересах устранения многопредметности, использовал исключение одних и максимальное сокращение объема других предметов. В реальных гимназиях были исключены древние языки. Это позволило отвести в учебном плане главное место предметам естествознания, а также расширить рамки математики и физики (§§39, 40).

Таким образом, Устав 1864 г. был прогрессивным – он избегал подробной регламентации и не стремился к единообразию во всех гимназиях, способствовал оживлению профессиональной и общественной деятельности учителей гимназий. Устав 1864 г. позволил им самостоятельно выбирать методы преподавания, учебники, участвовать в определении содержания обучения, проводить съезды преподавателей отдельных предметов. Намечался рост количества гимназий и прогимназий и учащихся в них [8, с. 29].

27 сентября 1865 г. распоряжением министра народного просвещения продолжительность урока уменьшилась и составляла теперь ровно один астрономический час. Это было уже второе, после реформы 1849 г., сокращение продолжительности урока. Таким образом, количество учебного времени, отведенного на математику, по сравнению с периодом 1828 – 1865 гг. было уменьшено в среднем на 5 астрономических часов в неделю. Следствием

используемых при составлении рейтингов, вузы, занимающие лидирующие позиции в рейтингах одного издания могут оказаться в конце списка рейтингов другого издания.

Однако следует отметить, что крупные, имеющие многолетний мировой престиж вузы – Гарвард, Уортон, Стэндфорд – неизменно во всех рейтингах находятся в пятерке лучших.

По прогнозам ученых, если и далее своей конечной целью вузы будут видеть увеличение числа абитуриентов и получение прибыли, то вскоре возникнет еще одна немаловажная проблема – кризис перепроизводства МВА [1-4].

К настоящему времени рынок экономического и бизнес-образования США оказался насыщен, в связи с чем наметилась тенденция к выходу американских вузов на международные рынки, большое развитие также получают программы дистанционного обучения.

В Украине целесообразно было бы сохранить плановые приемы в вузы с тем, чтобы обеспечить здоровую конкуренцию между выпускниками на рынке труда, недопустить рост безработицы и предотвратить дисбаланс трудовой силы.

Серия финансовых и корпоративных скадвалов в начале нового тысячелетия в США привлекла внимание политиков и ученых к качеству подготовки экономических кадров вузами США. В адрес вузов стали звучать упреки в нерелевантности их программ реальной экономике и бизнесу, неспособности создавать новые идеи в области бизнеса; обвинялись вузы и в том, что современные научные исследования не вносят большой вклад в экономику как науку, а также в том, что студентам не прививаются нормы этического поведения в бизнесе и общечеловеческие ценности [1-4; 6-10].

Резкая критика деятельности американских вузов дала мощный толчок к реформированию политики, учебных планов и программ подготовки экономических кадров в США. Крупные университеты и бизнес-школы первыми отреагировали на критику.

Так, бизнес-школы Гарвардского и Стэндфордского университетов изменили программы обучения, введя новые курсы (больше внимания стали уделять этике профессионального поведения в бизнесе и межкультурной коммуникации), поменяли политику в отношении привлечения абитуриентов. Рекламные лозунги больше не делают акцент на личной выгоде для обладателя диплома, теперь они формулируются так, чтобы вызвать чувство социальной ответственности: «Измени себя, измени организацию, измени мир!» [3, с.1518]. Тем более, что исследования показали, что сама по себе степень МВА не гарантирует своему обладателю ни карьерного роста, ни повышения благосостояния, а лишь является способствующим фактором [2, с.3; 8-9].

Положительный эффект от переориентации вузов на служение интересам общества сводится к нескольким важным пунктам:

1) студенты заинтересованы в учебе, в приобретении знаний, мотивированность студентов к учебе снижает склонность к списыванию и «срезанию углов», получение диплома не является конечной целью обучения, на первый план выходит само образование;

что экономические законы и понятия доминируют в управлении деятельностью бизнес-школ на рынке и рыночные механизмы определяют тактику поведения вузов в конкурентной борьбе за привлечение абитуриентов [3].

В своих рекламных обращениях к абитуриентам бизнес-школы делают акцент на личной выгоде от получения диплома для выпускников. Они обещают обладателям своих дипломов быстрый карьерный рост, финансовую стабильность, повышение социального статуса. Лозунги, в которых подчеркивается ценность диплома, а не полученных в ходе обучения знаний, негативно сказываются на мотивации студентов к учебе. В итоге, все больше бизнес-школ жалуются на то, что студенты списывают и, как это называют в Америке, склонны «срезать углы» [3, с.1511] там, где только возможно. А те студенты, которые все-таки хотят овладеть знаниями, слишком прагматичны, проявляют интерес только к прикладным, практически полезным дисциплинам.

Кроме того, студенты воспринимаются вузами как заказчики, клиенты, а клиентам, как известно, нужно угождать. Чтобы не огорчать «заказчиков» программы обучения упрощаются, оценки за успеваемость завышаются.

Качество образования страдает также из-за увеличения числа студентов в группе и снижения государственного финансирования вузов [2- 3; 12; 14]. В итоге за те же деньги вузы обучают большее количество студентов.

Средства массовой информации усугубили проблему введя рейтинги университетов и бизнес-школ [1- 5]. Лидирующие позиции, и это очевидно, в этих рейтингах прочно заняли крупные имеющие долгую историю вузы с развитой материально-технической базой и инфраструктурой. Новые учебные заведения, как и бизнес-школы, существующие в составе крупных университетов (поскольку они вынуждены отчислять большую часть средств в бюджет университета), - оказались в невыгодном положении.

Вузы, стремясь переманить абитуриентов, максимально удовлетворять потребности рынка, занять более выгодные позиции в рейтингах, стали копировать учебные планы и программы вузов-лидеров. Возник так называемый «кризис идентичности» [3, с.1502], когда вузы, подражая друг другу, теряют свою индивидуальность. В результате они выпускают специалистов, похожих друг на друга в профессиональном плане. Такой изоморфизм учебных программ и планов лишает вузы важного конкурентного – дифференциального - преимущества, которое могло бы быть даже более полезным в конкурентной борьбе, чем подражание.

В адрес изданий, публикующих рейтинги вузов, часто звучат обвинения в необъективности и разжигании нездоровой конкурентной борьбы между вузами [1- 5, 13]. Обвинение в необъективности базируется на том аргументе, что при составлении рейтингов различные издания используют различные критерии, например, такие как объемы проводимых в вузе научных исследований, количество научных публикаций, сделанных сотрудниками, средняя заработная плата трудоустроившихся выпускников, оценки качества обучения работодателями, удовлетворенность самих выпускников и т.д. и т.п.

Вследствие существования такого многообразия критериев,

этого сокращения времени явилось обременение учащихся домашними заданиями, что для менее внимательных и менее способных учеников было весьма затруднительно; а также то, что изучение предметов гимназического курса стало более поверхностным. Число выбывающих из гимназий учеников возросло, число оканчивающих полный курс обучения снизилось [18].

Однако по Уставу 1864 г. гимназии работали недолго. Уже осенью 1866г. была образована комиссия для выработки нового устава гимназий, работа которой имела цель насадить в России, во что бы то ни стало, классическую систему образования, по западноевропейскому образцу, до возможной степени принизить реальное образование. В основу задуманной реформы были положены следующие приоритеты: безусловное преобладание классического типа школы и точная регламентация учебных планов и программ. 30 июля 1871 г. был принят новый устав гимназий и прогимназий, заменивший собой устав 1864 г., результаты введения которого к этому времени ещё не успели сказаться.

По Уставу 1871 г. единственным типом средней школы, дающим полноценное образование и право поступления во все высшие учебные заведения, была признана семиклассная классическая гимназия с восьмилетним сроком обучения (7-й класс - двухгодичный). Более того, при гимназиях и прогимназиях должен был работать подготовительный класс. Объём преподавания предметов учебного курса, а также распределение его по классам определялся не особой инструкцией от Министерства Народного Просвещения (как это было по Уставу 1864 г.), а учебным планом, издаваемым министерством (§15). Число уроков по каждому предмету и распределение их по классам могли подвергаться изменениям, не нарушая общего числа уроков по каждому предмету. Однако, если Устав 1864 г. разрешал это по усмотрению попечителей учебных округов, то Устав 1871 г. обязывал попечителей доводить до сведения министра народного просвещения об этих изменениях в своих годовых отчётах, объясняя причины, вызвавшие эти изменения (§16). Правила испытаний учеников при поступлении в гимназии и прогимназии, при переводе из класса в класс и при окончании курса обучения излагались в особой инструкции от министерства (§18). В подготовительный класс гимназий и прогимназий принимались дети не младше 8-ми и не старше 10-ти лет; наряду со знанием первоначальных молитв и умением читать и писать, дети должны были уметь считать до тысячи и производить сложные и вычитание над этими числами. Для поступления в 1-й класс из математики было необходимо знание первых 4-х арифметических действий над целыми отвлеченными числами (§§25, 26).

Обсуждению и окончательному решению педагогического совета подлежало распределение и преподавание учебных предметов по дням и часам на основании Устава; выбор учебных руководств и пособий из числа одобренных министерством. Подробные программы преподавания каждого предмета, утверждённые педагогическим советом, должны были представляться на утверждение высшего начальства (§§74, 75) [19].

Устав 1871 г. предусматривал следующее распределение уроков (или часов) в неделю по математике: в подготовительном классе – 6 уроков, 15

уроков в 1-м – 4-м классах (5 уроков в 1-м, 4 урока во 2-м и по 3 урока в 3-м – 4-м классах), 14 уроков в 5-м – 7-м классах (всего 29 уроков, не считая приговорительного класса). Такое увеличение числа (в сравнении с предыдущим учебным планом на 7 часов) должно было послужить более основательному изучению математики, «особенно посредством постоянного упражнения учащихся в решении задач, что приучает к быстрой сообразительности и тем развивает математический такт». При этом программы преподавания не расширялись. Следует заметить, что прибавление на математику двух часов в 1-м классе и одного часа во 2-м было вызвано желанием облегчить ученикам выполнение домашнего задания и дать учителям возможность занимать их преимущественно в урочное время [18, с.346].

В выписке из журнала общего собрания Государственного Совета от 15 мая 1871 г. указано, что «преподавание математики в гимназиях идёт успешно и даёт прогрессивно всё лучшие результаты» [18, с.248].

Уставом 1871 г. учебные заведения руководствовались вплоть до 1917 г.

Оценивая место математики среди всех предметов гимназического курса, необходимо отметить, что на изучение математических наук отводилось одно из ведущих мест, наравне с древними языками. Подтверждением этого служат учебные планы каждого из уставов гимназий. Устав 1804 г. отводил на математику 18 уроков в неделю, на латинский язык – 16 уроков. Учитывая, что учебная неделя для всех гимназических классов на тот период составляла 128 уроков, нетрудно увидеть, что математике и латинскому языку уделялась целая треть всего учебного времени. Такое же соотношение характерно всем вышеописанным уставам гимназий. Это не случайно, ведь «при обучении древним языкам, так же, как и математике, вся совокупность познаний учеников по этим предметам подлежит непрерывной и почти безошибочной проверке, препятствующей развитию в учениках самомнения» и способствующих их умственному и нравственному развитию [18, с.270]. Таким образом, осознавая значение математики в общем образовании, достигалась одна из главных целей, поставленных перед гимназиями.

Требования уставов менялись – от энциклопедичности гимназического курса к классицизму. Строгая регламентация, с одной стороны, сковывала педагогическое творчество учителей, но, с другой стороны, пробуждала методическую мысль. Впервые в отечественной педагогической культуре появились программы по математике, которые с годами всё более и более совершенствовались. Введение обязательных пособий и учебников по математике, с одной стороны, ограничивало свободу учителя, с другой стороны, строго очерчивало общее пространство математического образования. Можно негативно оценивать требования уставов, но если вспомнить, что до этих уставов в России не существовали ни программы, ни учебные планы, ни чёткого представления о системе преподавания математики, то нужно сказать, что требования преподавать по единой программе и единым учебникам и пособиям стимулировало создание этих программ и учебных пособий.

В статье предпринята попытка проследить процесс формирования модели

Исследованиям различных аспектов высшего экономического образования США посвящены работы украинских исследователей А.Романовского, Е. Пивоваровой, М. Машакевич, Н.Жукович.

До настоящего времени, в том числе и в наших предыдущих статьях, описывались положительные стороны системы экономического и бизнес-образования США. Детальное описание слабых сторон этой системы в научной литературе проводится впервые, что и обуславливает **актуальность** темы настоящей статьи.

Целью данной работы является изучение и описание проблем, стоящих перед системой высшего экономического и бизнес-образования Соединенных Штатов Америки, направлений реформирования этой отрасли образования в США, а также выработка рекомендаций по повышению эффективности реформирования отечественной системы подготовки высших экономических кадров.

В настоящее время деятельность американских вузов, предоставляющих образование в области экономических наук, подвергается серьезной критике. Критикуют их за излишнюю ориентацию на удовлетворение потребностей студентов в ущерб потребностям всего общества в целом, за недальновидную политику в области подготовки научно-педагогических кадров, за снижающееся качество предоставляемого образования. Рассмотрим подробнее в чем же проявляется на современном этапе кризис экономического и бизнес-образования США.

Существование на рынке экономического и бизнес-образования большого числа вузов и программ обучения, призванных удовлетворять самые разнообразные потребности граждан Соединенных Штатов, привело к возникновению жесткой конкурентной борьбы между вузами.

Как и всякое явление, рост конкуренции имеет как положительные, так и отрицательные стороны. С одной стороны, рост конкуренции способствует усовершенствованию образовательного продукта. С другой стороны, вузы в погоне за абитуриентами забыли о своем предназначении служить обществу, государству. Вместо этого они стремятся удовлетворять спрос граждан на магистерские программы - спрос, который они сами и провоцируют, издавая рекламные лозунги с обещанием быстрого карьерного роста, значительного повышения заработной платы и социального статуса обладателя диплома MBA. Растущий спрос на программы подготовки магистров делового администрирования, дающие своим обладателям практические навыки для работы в бизнесе, привел к кризису докторских программ и научных исследований.

В результате такой недальновидной политики вузов возникла ситуация, когда само существование бизнес-образования ставится под угрозу. Преподаватели постепенно уходят на пенсию, а замену им вузы не обеспечивают. Таким образом, образование в области экономики и бизнеса само себя изживает [1- 4].

Стратегия завоевания рынка образовательных услуг бизнес-школами становится понятной, если вспомнить, что экономика является главной дисциплиной в экономическом и бизнес-образовании. Поэтому неудивительно,

КРИЗИС И НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО И БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ В США В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Ильина В.Ю., преподаватель кафедры иностранных языков
Таврического Национального университета им. В.И.Вернадского,
соискатель отделения педагогики и психологии высшей школы
Института высшего образования АПН Украины (г. Киев)*

В статье рассматриваются проблемы высшего экономического и бизнес-образования США на современном этапе, описываются причины возникшего кризиса и направления реформирования системы подготовки высших экономических кадров в США. Даются рекомендации по построению отечественной системы бизнес-образования и ускорению реформирования системы высшего экономического образования в Украине.

У статті розглядаються проблеми вищої економічної й бізнес-освіти США на сучасному етапі, описуються причини кризи й напрямки реформування системи підготовки вищих економічних кадрів у США. Даються рекомендації з будови вітчизняної системи бізнес-освіти й прискорення реформування системи вищої економічної освіти в Україні.

The problems that the US economic and business education system is facing nowadays are described in the paper. The background of the emerging crisis is given and reform trends are outlined. Recommendations on Ukrainian economic and business education system development are suggested.

Экономическое и бизнес-образование Соединенных Штатов Америки привлекает внимание современных исследователей в области сравнительной педагогики. Повышенный интерес к системе подготовки экономических кадров в вузах США обусловлен с одной стороны, высоким уровнем экономического развития этой страны, с другой - мировой престижностью дипломов американских бизнес-школ и университетов. В вузах США преподают именитые профессора, крупные политики, экономисты, бизнесмены и даже лауреаты Нобелевской премии.

Американское правительство, считая образование в области экономики необходимым всем гражданам общества для выполнения ими функций грамотных и успешных участников социально-экономической жизни страны, разрабатывает программы по повышению экономической грамотности общества. На уровне государства выработаны национальные стандарты экономического образования, определяющие содержание образования в области экономических наук.

Многие страны используют систему американского экономического и бизнес-образования в качестве модели, образца для подражания.

Однако, как мы выяснили в ходе глубокого анализа системы подготовки экономических кадров в вузах США, кроме очевидных положительных моментов, в системе экономического и бизнес-образования США существует целый ряд проблем, знание которых позволит избежать многих ошибок при реформировании отечественной системы высшего экономического образования.

математической подготовки по материалам уставов Российских гимназий XIX –начала XX вв. Ключевые слова: модель математической подготовки, история математического образования.

У статті робиться спроба дослідити процес формування моделі математичної підготовки за матеріалами статутів Російських гімназій XIX – початку XX ст. Ключові слова: модель математичної підготовки, історія математичної освіти.

It's an attempt to trace the development of mathematical training model on Regulations of Russian gymnasium XIX – beginning XX century. Keywords: model of mathematical training, history of mathematical education.

Список использованной литературы

1. Юрченко Е., Слудский Л. Десять причин ухудшения математической подготовки школьников // Математика. – 2007. - № 21. – С. 3 – 5.
2. Ланков А.В. К истории развития передовых идей в русской методике математики. – М., 1951. – 151 с.
3. Колягин Ю.М. Математика // Российская педагогическая энциклопедия. Т. I. – М., 1993. – С. 550 – 554.
4. Рудаков В. Гимназия // Энциклопедический словарь Брокгауза Ф.А. и Эфрона И.А. Т. VIII-а. – СПб., 1893. – С. 694 – 707.
5. Устав учебных заведений, подведомых университетам // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. Т. I. – СПб., 1864. – С. 301 – 339.
6. О составлении Комитета для рассмотрения учебных пособий // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. Т. II. Отд. 1. – СПб., 1864. – С. 25 – 27.
7. Лагышина Д.И. История педагогики. – М., 1998. – 583 с.
8. Христофорова Н.В. Российские гимназии XVIII – XX веков. – М., 2001. – 183 с.
9. Об изменении §§145 и 235 Устава гимназий и училищ уездных и приходских // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. Т. II. Отд. 2. – СПб., 1864. – С. 863 – 874.
10. Об Уставе гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве Университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. Т. II. Отд. 1. – СПб., 1864. – С. 150 – 209.
11. Прудников В.Е. Русские педагоги-математики XVIII – XIX веков. – М., 1956. – 640 с.
12. Программы для испытания учеников гимназий Одесского учебного округа. – Одесса, 1849. – 175 с.
13. Кондратьева Г.В. Школьное математическое образование в России (вторая половина XIX века). – М., 2005. – 127 с.
14. О прекращении в некоторых гимназиях преподавания греческого языка и замене сего предмета курсом наук естественных // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. Т. II. Отд. 2. – СПб., 1864. – С. 1103 – 1105.
15. Каптерев П.Ф. Общий ход развития русской педагогики и её главные периоды // Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 258 – 269.
16. Смирнов В.З. Реформа средней школы в России в 1864 г. // Советская педагогика. – 1947. - № 2. – С. 50 – 65.
17. К уставу гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. Штаты и приложения. Т. III. – СПб., 1865. – С. 79 – 80.
18. Об изменениях и дополнениях в уставе гимназий и прогимназий 19-го ноября 1864 года // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. Т. V. – СПб., 1877. – С. 231 – 418.
19. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. Т. V. – СПб., 1877. – С. 431 – 464.

Подано до редакції 13.05.2008

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ УЧБОВИХ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*Абібуллаєва Сусанна Марленівна, аспірантка
Південноукраїнський державний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського*

Постановка проблеми. Кожна професійна освітня установа – будь то технікум, коледж, вуз, створено для виконання своєї специфічної ролі в загальній діяльності суспільства по підготовці фахівців кваліфікованої праці, покликане забезпечити задоволення особистості в поглибленні і розширенні своєї освіти. Пошук шляхів вдосконалення якості підготовки фахівців диктує навчальним закладам необхідність створення нових форм організації учбового процесу, застосування сучасних засобів навчання і т.п.

Усвідомлення науково-педагогічною громадськістю необхідності корекції традиційної дисциплінарної дидактичної моделі навчання, що володіє обмеженими можливостями у формуванні взаємозв'язаних системних знань у студентів, відкриває нові можливості для впровадження нові технології навчання, що забезпечує гарантоване досягнення результату.

Мета статті. Розглянути і показати відмінність технологічного підходу до навчання майбутніх фахівців в порівнянні з традиційним.

Аналіз літератури і виклад основного матеріалу. Аналіз літератури показав, що в розробку проблеми технології навчання найбільший внесок внесли Алексюк А. М., С.Я. Батишев, В.П. Беспалько, А.А. Вербіцкий, М.В. Кларін, Н.В. Кузьміна, М.М. Льовіна, П.И., Зразків, В.А. Сластенін, С.А. Смирнов, М.А. Чошанов, Янушкевич Ф. М. та інші. Із зарубіжних дослідників слід зазначити Л. Андерсона, Дж. Блоку, Би. Блума, Т. Гілберта, Ф Кумбса, Дж. Керолла, Р. Мейджера і ін. Далеко не завжди погляди учених співпадають.

З оволодіння педагогом будь-якої освітньої установи методикою проектування і конструювання професійно-орієнтованої технології навчання починається нове педагогічне мислення: чіткість дидактичних цілей, навчання в контексті майбутньої професійної діяльності, структура учбового матеріалу, що викладається, ясність методичної мови, обґрунтованість в управлінні пізнавальною діяльністю студентів [3; 147-150]. Ця робота припускає сформованість технологічного бачення викладачем вузу процесу навчання, його особливостей і специфіки відповідно до наочного змісту учбової дисципліни, що викладається. Складність навчання майбутніх викладачів ВНЗ полягає ще і в тому, що студенти повинні опанувати технологічним характером професійної діяльності викладача: розробка різних варіантів змісту навчання студентів; використання сучасної дидактики в підвищенні ефективності освітніх структур, наукова розробка і практична реалізація нових ідей і технологій. Тому студент повинен стати автором проекту учбового процесу (учбової дисципліни), здійснення якої на практиці сприятиме формуванню його професійної компетентності. В цьому випадку діяльність викладача вищого учбового закладу повинна бути направлена, перш за все, на створення умов для свідомого вибору студентом «освітньої траєкторії»; уточнення цілей,

міжетнічних відносин); «Я – гуманний суб'єкт міжетнічних відносин» (мета: виявити рівень сформованості діяльнично-практичного компоненту культури міжетнічних відносин старшокласників як гуманних суб'єктів міжетнічних відносин).

Висновки.

1. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що останнім часом етнічна толерантність є предметом вивчення у різних сферах: філософії, етнології, етнопсихології, соціальній психології, педагогіці. З'ясовано, що не зважаючи на багатоаспектність цього соціального феномена та різноманітність підходів щодо його вивчення, малодослідженим є його діагностичний інструментарій.

2. Виходячи зі структури етнічної толерантності (когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти), вивчати її слід за трьома групами методів відповідно до кожного компонента.

3. Подальшого більш детального дослідження вимагає педагогічний аспект етнічної толерантності, тобто розробка універсальної методики виховання етнічної толерантності у підростаючого покоління.

Резюме. У статті визначено характерологічні ознаки етнічної толерантності як соціального явища, розкрито психолого-педагогічну структуру етнічної толерантності, обґрунтовано й описано методи вивчення етнічної толерантності особистості. **Ключові слова:** толерантність, етнічна толерантність.

Резюме. В статье определены характерологические признаки этнической толерантности как социального явления, раскрыта психолого-педагогическая структура этнической толерантности, обоснованы и описаны методы изучения этнической толерантности личности. **Ключевые слова:** толерантность, этническая толерантность.

Summary. Characterological features of ethnic tolerance as a social phenomenon have been defined in the article. Psychological and pedagogical structure of ethnic tolerance has been opened. The author has grounded and described methods of study of personality's ethnic tolerance. **Keywords:** tolerance, ethnic tolerance.

Література

1. Абдулкаримов Г.Г. Толерантность в межнациональных отношениях в уральском регионе: социологический анализ: Автореф.: к.социол.н. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.
2. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Аспект Пресс, 1990. – 248 с.
3. Дрожжина С.В. Толерантність як дієвий чинник демократизації сучасного українського соціуму. Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури, 2006. – № 55. – С. 46-51.
4. Ивкова Ю.П. Этническая толерантность старшеклассников // Сорокинские чтения: материалы научной конференции. – М.: МГУ, 2004. – С. 236 – 239.
5. Мухтерем В. Міжетнічна толерантність як феномен поліетнічного українського суспільства // Віче. – 2005. – № 4. – С. 156.
6. Назаренко Г.А. Виховання культури міжетнічних відносин старшокласників у позаурочній діяльності: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.07. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2005. – 225 с.
7. Непочах Е.П. Социально-психологические аспекты формирования этнической толерантности учащихся городской школы: Автореф. дисс.... к.психол.н. – Курск, 2004. – 22 с.
8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 208 с.

Подано до редакції 28.05.2008

установок) до етнічних груп). У практичній психології виділяються наступні основні групи методик вивчення етнічних упереджень: опитувальні (прямі й непрямі); проєктивні (структуровані й неструктуровані); праймінгові; експерименти (лабораторні й польові).

Серед опитувальних методик найуживанішими є “Шкала сучасного расизма” (А. Нельсон), “Шкала рівних інтервалів” (Л. Терстоун), “Шкала сумарних оцінок” (Р. Лайкерт), семантичний диференціал (Ч. Осгуд) та інші.

До неструктурованих проєктивних методик відносяться: модифікації методики “Незакінчені речення”, варіації теста “Малюнок неіснуючої тварини” (МНТ), “Тематичного аперцептивного теста” (ТАТ), малюнквого теста фрустрації С. Розенцвейга. Такі методики, як “Інформаційні тести” та “Аналіз розвитку етнічних установок у дітей” (Р. Хорвіц), віднесені до структурованих проєктивних методик.

Праймінговий метод базується на припущенні про те, що якщо два стимули викликають однакову за спрямованістю афективну реакцію (позитивну чи негативну), то між ними легко й швидко встановлюється асоціативний зв'язок, а при послідовному їх пред'явленні реакція на другий стимул підсилюється. Підсилення реакції (підкріплюючий ефект) визначається за зменшенням часу реагування на другий стимул і зменшенням кількості помилкових дій. У випадку, якщо стимули викликають протилежні за спрямованістю афективні реакції, спостерігається протилежний ефект: час реакції на другий стимул збільшується, а також зростає кількість помилкових дій. Отже, метод урахування зміни латентного часу реакції та допустимої кількості помилкових дій розглядається як метод виміру сили зв'язку між афективними реакціями на два стимули. Варіаціями праймінгового методу є: “Афективна праймінгова методика” (Р. Фазіо), “Лексична праймінгова техніка” (Б. Віттенбринк), “Тест імпліцитних асоціацій” (Е. Грінвальд).

Значним потенціалом для подальшого розвитку теоретичних і практичних розробок в галузі вивчення етнічних упереджень, на думку Т. Стефаненко та інших, володіє метод експеримента. Саме під час експерименту дослідник може оцінити, як саме різні люди будуть проявляти упередження відносно членів інших груп у залежності від різних ситуаційних чинників, особистісних особливостей, типу контакту тощо.

Таким чином, ми дослідили першу групу методів, спрямовану на вивчення когнітивного компонента етнічної толерантності особистості. З огляду на те, що діагностичний аспект цього етносоціального явища є маловивченим, ми припускаємо, що до другої групи методів, метою яких є вивчення емоційного компонента етнічної толерантності (ставлення до представників іншого етносу) та третьої групи методів, спрямованих на вивчення поведінкового компонента (конкретні акти толерантного-інтолерантного реагування, які проявляється в прагненні до спілкування-дистанціювання-демонстрації агресії стосовно представників інших етнічних груп), можна віднести опитувальники, розроблені Г. Назаренко для вивчення культури міжетнічних стосунків учнівської молоді [6]. До них належать анкети: “Мої почуття, ставлення і поведінка у сфері міжетнічних відносин” (мета: виявити рівень гуманності почуттів, ставлень і поведінкових намірів старшокласників у сфері

які ставить перед собою студент; допомога студенту в проєктуванні своєї діяльності; консультування по застосуванню конкретних засобів, прийомів, методів навчання студентів ВНЗ. Тоді формування професійної компетентності майбутніх фахівців протікатиме успішніше.

На жаль, в практиці вищої професійної школи можна зустріти багато викладачів або таких, які недостатньо орієнтуються в технології навчання, або таких, що смутно уявляють її існування, працюють по інтуїції, по вироблених традиційних моделях [4; 275].

Викладачі вузу, реалізуючи блок дисциплін наукової підготовки, орієнтуються на традиційну парадигму в освіті, “звертаючи увагу” тільки на змістовну сторону учбового предмету, слабо вирішують задачі професійної підготовки фахівців вказаного профілю.

На сучасному етапі стратегія вищої освіти припускає формування професійної компетентності фахівця, готового і здатного вирішувати не тільки професійні задачі, але і виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси, процеси творчості в широкому сенсі. Тим часом, як відзначає В.А. Сластенін, класична динаміка вищої школи з її закономірностями, що склалися, принципами, формами і методами навчання не завжди оперативно реагує на обґрунтування процесів у вузі, а часто і стримує впровадження нових прийомів і способів навчання. Загальна динаміка залишається дуже теоретичною, методика навчання - дуже практичною. Потрібна проміжна ланка, що дозволяє насправді зв'язати теорію і практику [1; 7-9]. Функції прикладної дидактики, мабуть, може взяти на себе технологія навчання, що дозволяє викладачеві в рамках учбової дисципліни організувати педагогічну взаємодію з тими, що навчаються в контексті їх майбутньої професійної діяльності для досягнення дидактичної мети.

Збільшений інтерес до технологій навчання у вищій школі можна пояснити декількома причинами: багатообразні завдання, що стоять перед учбовими закладами, припускають розвиток не тільки теоретичних досліджень, але і розробку питань технологічного забезпечення учбового процесу; у теоретичних дослідженнях відбувається формулювання законів, побудова теорій і концепцій, тоді як прикладні дослідження аналізують саму педагогічну практику, акумулюють наукові результати; класична дидактика з її закономірностями, що склалися, принципами, формами і методами навчання не завжди оперативно реагує на наукове обґрунтування нових ідей, підходів, методик навчання; необхідність впровадження в педагогіку системно-діяльнісного підходу, систематизація способів навчання у вузі; зростання діагностичності (вимірності) в постановці освітніх цілей, оцінки результатів навчання; перехід від екстенсивної до інтенсивної організації навчання, тобто до досягнення вищих результатів на основі використання новітніх досягнень педагогіки, психології, інформатики; зростання наукоємкості проєктів і моделей учбової діяльності, заснованих на моделюванні професійних ситуацій, на оволодінні професійним досвідом в умовах учбово-освітнього процесу вузу, і як наслідок – необхідність формування професійного мислення, активності і самодіяльності студента; проєктування технологічного ланцюжка процедур, методів, організаційних форм взаємодії викладачів та студентів забезпечують

гарантовані результати навчання у вузі та знижують негативні наслідки роботи малокваліфікованого викладача. Звідси випливає необхідність підвищення професіоналізації педагогічної освіти.

По суті, технологія навчання має самостійну область знань в системі професійної дидактичної підготовки, пов'язана з теорією і практикою навчання. Дискусії про суть, предмети, структури, концепції, класифікації, джерела і шляхи розвитку технології навчання, що ведуться на сторінках як зарубіжного, так і вітчизняного друку за останні десять років підтверджують актуальність теоретичної і практичної значущості даної проблеми. Аналіз літературних джерел показує динаміку розвитку уявлень про технологію: від "технології в промисловості" до технології в "соціалній сфері", від "педагогічної технології" до "технології навчання".

Таким чином, в сучасному суспільстві технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий ступінь ефективності, оптимальності, наукоємкості освітнього процесу. Технологія – не дань моді, а стиль сучасного науково-практичного мислення. Вона відображає спрямованість прикладних досліджень (зокрема педагогічних) на радикальне удосконалення людської діяльності, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальності, технічної озброєності” [5; 214].

У чому ж відмінність технологічного підходу до навчання майбутніх фахівців в порівнянні з традиційним? Технологічний підхід до навчання забезпечує досягнення гарантованого результату (виконання вимог соціального замовлення) на підготовку професіоналів з достатньо міцним базовим масивом спеціальних знань і практичних умінь по всіх напрямках їх майбутній професійній діяльності. Виникає ситуація затребуваності професійно-орієнтованої технології навчання, що забезпечує формування у студентів значущих для їх майбутньої професійної діяльності знань, умінь, навиків, а також якостей особистості, що дозволяють виконувати функціональні обов'язки по призначенню.

Як відомо, традиційній освіті властива дисциплінарна модель навчання [2; 127]. При цьому дисципліни переобтяжені надмірною інформацією, дуже наукоподібні, але не наукові. Все це пояснюється фундаменталізацією освіти, що, звичайно, вельми важливо. Проте, соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні вимагають більшої спрямованості кожної учбової дисципліни на професійну діяльність фахівця. На етапі формування ринку праці підвищується значущість професійної мобільності фахівців. Звідси – необхідність розширення профілю їх діяльності. З великого об'єму інформації важливо відібрати найбільш значущу, та таким чином зформувати систему знань і способів діяльності студентів, щоб вони могли ефективно використовувати її в різних професійних ситуаціях. Практично це може відобразитися в зміні суттєвої ваги того або іншого учбового матеріалу в курсах, що вивчаються, в поглибленому опрацюванні питань, що пов'язані з професійною діяльністю і конкретизують зміст учбової інформації стосовно професії, по якій готується фахівець, у відборі практичних зачач і завдань. Тільки тоді можливе дотримання принципу: "учити потрібно не предмету, а

відображає саме термін “переживання”, переживання індивідом відносин Я й етнічного середовища – власної тотожності з однією етнічною спільнотою та відокремлення від інших спільнот, самовизначення у соціальному просторі відносно багатьох етносів [8].

Численні емпіричні дослідження (В. Агеев, Т. Баранова, О. Галкіна, А. Солдатенков, Г. Солдатова та інші) підтверджують, що сьогодні вивчення етнічної ідентичності здійснюється за допомогою 1) опитувальників (у тому числі шкальних), спрямованих на вивчення структури ідентичності; 2) самоопису, зокрема тесту “Двадцяти висловлювань” М. Куна та Т. Макпартленда; 3) напівструктурованих інтерв'ю, які спираються на ту чи іншу теоретичну модель ідентичності й аналізуються за допомогою відповідної їй сітки категорій контент-аналізу; 4) психосемантичних методів.

Наприклад, шкальний опитувальник для вивчення етнічної ідентичності дітей та підлітків О. Романової складається з трьох блоків питань, спрямованих на: виявлення у респондентів почуття приналежності до своєї етнічної групи; оцінку того, на скільки категорія “національність” є значущою для респондентів; виявлення думок респондентів про взаємостосунки між етнічною більшістю та меншістю. Респондентам пропонується визначити власне ставлення до кожного твердження опитувальника за п'ятибальною шкалою, користуючись при цьому варіантами відповідей від “повністю згодний” до “абсолютно не згодний”. У відповідності до “ключа” підраховується кількість балів по кожному блоку питань для кожної групи респондентів.

Етнічні стереотипи – це один із видів соціальних стереотипів, що описують членів етнічних груп, приписуються їм або асоціюються з ними [8]. Класифікацію технік вивчення етнічних стереотипів запропонував В. Агеев, до якої входять 4 методи: вільного опису в декількох його різновидах; прямого опитування (список особистісних рис, діагностичний тест відношень та інші); проективні методи; психосемантичні методи [2].

На думку В. Агеева, при вивченні будь-якого соціально-психологічного феномена, у тому числі й етнічних стереотипів, не існує універсального метода, що дозволив би виявити всі компоненти етнічних стереотипів, усі їх характеристики. Проте, на сучасному етапі значної уваги надається психосемантичним методам, котрі дозволяють отримати кількісний вимір складових образів того чи іншого етносу.

Одним із найрозповсюдженіших психосемантичних методів є приватний семантичний диференціал (В. Агеев, О. Конєва). За допомогою цього методу можна дослідити етнічні стереотипи американців, афганців, індійців, кубинців, поляків, росіян, фінів та японців в українській молоді. Стимульний матеріал складає сорок оцінних біполярних шкал, в основному із варіанта вербального семантичного диференціала на базі української лексики. Порівняльний аналіз етнічних стереотипів здійснюється за десятьма визначеними факторами, відповідно до яких по всій вибірці диференціюються образи восьми досліджуваних народів.

Серед методів вивчення етнічної толерантності важливе місце посідає дослідження етнічних упереджень (негативних аттитюдів (соціальних

різноаспектному вивченні етнічної толерантності досягли зарубіжні вчені. Так, канадські психологи Дж. Беррі, Р. Калін, І. Плзент та інші запропонували множинний порівняльний підхід, що припускає аналіз взаємних установок різних етнічних груп, на відміну від пануючого у деяких країнах аналізу установок етнічної більшості стосовно етнічних меншостей. У їхніх роботах уперше були виявлені умови, що сприяють виникненню етнічної толерантності, а саме: географічна мобільність і етнічна ідентичність.

Під таким кутом зору трактує етнічну толерантність Г. Абдулкаримов, який вважає її одним із різновидів толерантності в соціальній сфері. На його думку, основою етнічної толерантності є позитивна етнічна ідентичність. Її сформованість спричиняється готовністю до спільної діяльності особистості із представниками інших етносів, поступовим переростанням в частину етнічного менталітету, що включає в себе систему цінностей і стереотипів демократичної поведінки. Останні базуються на принципах толерантності в міжнаціональних стосунках [1].

Російська дослідниця Ю. Івкова розглядає етнічну толерантність як комплекс настанов та виділяє в її структурі наступні компоненти: когнітивний (уявлення про інші етнічні групи, їх культуру, міжетнічні стосунки; знання про феномен толерантності, права людей поза залежністю від етнічної приналежності); емоційний (ставлення до інших етнічних груп); поведінковий (конкретні акти толерантного-інтолерантного реагування, які проявляється в прагненні до спілкування-дистанціювання-демонстрації агресії стосовно представників інших етнічних груп) [4].

Виходячи з того, що в структурі етнічної толерантності є три домінуючі компоненти (когнітивний, емоційний та поведінковий), ми вважаємо за доцільне розподілити усі можливі методи вивчення цього соціально-психологічного феномену на три групи відповідно.

Здійснюючи більш детальний аналіз когнітивної складової етнічної толерантності сучасної молоді, О. Непочатих констатує, що він являє собою цілісне багатоконпонентне утворення. В його структуру входять взаємодоповнюючі, взаємопов'язані і взаємообумовлені складові: позитивна етнічна ідентичність (Г. Абдулкаримов, Н. Лебедева та інші), позитивні етнічні стереотипи (автостереотип, гетеростереотипи) (Г. Солдатова та інші), а також суб'єктивні уявлення молоді про соціальні й психологічні дистанції стосовно представників своєї та інших етнічних груп. Усі складові когнітивного рівня етнічної толерантності, на думку дослідниці, виконують важливу функцію адекватного соціального пізнання молоддю мінливого світу і створюють сприятливі передумови для регуляції їх міжетнічних стосунків у поліетнічному середовищі [7].

Отже, першу групу методів вивчення етнічної толерантності можна умовно розбити на три підгрупи: до першої підгрупи віднесені методи вивчення етнічної ідентичності особистості, до другої – етнічних стереотипів, до третьої – етнічних упереджень.

За визначенням Т. Стефаненко етнічна ідентичність – це усвідомлення, сприйняття, емоційне оцінювання, переживання власної приналежності до етнічної спільноти. На думку дослідниці, зміст цього поняття найкраще

спеціальності" [4; 143], стратегічна суть якого зводиться до цілеспрямованої орієнтації всіх дисциплін для цілісного вивчення явищ і процесів, що формують професійні знання, уміння і значущі якості фахівця.

В умовах технологічного (професійно-орієнтованого) підходу завданнями будь-якої дисципліни стають: забезпечення реального внеску кожного учбового предмету в методологічну, теоретичну, технологічну підготовку випускника до подальшої освіти і професійної діяльності; цілісне і направлене формування потреб і умінь, використання його наукового змісту, забезпечення мотивації до вивчення всіх дисциплін; розвиток інтегрального мислення, інтелекту на основі цілісного підходу до навчання [3; 100].

Особливо це важливо враховувати в підготовці майбутніх викладачів вузу, яка покликана «навчити» студентів реалізовувати цілісний педагогічний процес в конкретній освітній установі відповідно до його специфіки.

Традиційний же підхід "ґрунтується на вивченні дидактичних категорій як окремих незалежних одиниць учбового змісту. Їх автономний характер не дозволяє побачити взаємозв'язок і взаємодію дидактичних категорій в ході учбового процесу, не дає можливості представити повну картину його розгортання" [3; 112].

Технологічний підхід до навчання, навпаки, припускає вивчення педагогічних фактів, явищ, закономірностей і т.п. в їх взаємозв'язку і взаємодії, що створює умови для ефективного оволодіння майбутнім викладачем вузу професійними вміннями, підвищення його дидактичної підготовки.

Як же йде справа при реалізації професійно-орієнтованого навчання? Універсальним компонентом процесу навчання стає не заучування тексту, а усвідомлення його в процесі створення і реалізації проекту. Оволодіння учбовим матеріалом, що традиційно розуміється, відходить на другий план. Замість фактичних відомостей, понять, теорій і законів предметом пізнання стає власне професійна діяльність, а результатом процесу пізнання – способи і засоби її здійснення. Відбувається "згортання" знань, їх інтеріоризація, що створює орієнтовну основу діяльності для подальшого оволодіння професійними вміннями і навиками [2; 129].

Третя істотна межа – рішуче висунення на перший план соціальної природи всякого навчання, розвитку особистості студента і формування майбутнього фахівця, з чим пов'язана орієнтація не тільки на індивідуальні, але і на групові форми навчання, спільну діяльність, на різноманітні форм взаємодії, міжособових відносин і спілкування, багатой радістю повсякденної співпраці і співтворчості.

З вищезгаданого, пріоритетним завданням вищої освіти, пов'язаної з орієнтацією процесу навчання на професію викладача вузу, очевидним стає підготовка "технологів учбового процесу" [4; 114], що забезпечує швидке входження молодих кадрів в професійну діяльність і припускає формування у майбутніх фахівців: нового стилю управління пізнавальною діяльністю учнів вузу, педагогічної позиції і нових сенсів організації учбово-виховного процесу у вузі; аналітичного, і разом з тим, проектно-конструктивного, технологічного мислення, що допомагає будувати картину учбового процесу вузу в динаміці всіх його змінних; діалогічного стилю комунікативної і інтелектуальної

діяльності, способів соціальних і міжособових взаємодій, направлених на сумісну побудову проектів і програм, що забезпечують функціонування і взаємозв'язок всіх компонентів учбово-професійної ситуації.

Досягати нової якості підготовки фахівців в сучасних умовах модернізації вищої професійної школи представляється можливим при переході від дисциплінарної системи навчання до технологічної, яка характеризується, перш за все, професійно-орієнтованим підходом, що надає можливість майбутнім фахівцям через детальну розробку і здійснення проекту учбової дисципліни реалізовувати власні професійні інтереси і нести персональну відповідальність за свої творіння.

Професійно-орієнтована технологія навчання дозволяє значно підвищити ступінь свідомості учбового матеріалу за рахунок:

зміни структури учбового матеріалу, під якою подразумеваються зв'язки між елементами матеріалу, що вивчається. У традиційному навчанні структура формальна. Вона зумовлена логікою відповідної науки, яка представлена в способі розгортання системи понять. В рамках технологічного підходу структура учбового матеріалу встановлюється на основі формування професійної компетентності фахівця. Розгортання системи понять здійснюється в динаміці проектної діяльності. У освітньому процесі з'являється деякий кризовий сюжет: пізнання відбувається в процесі роботи над проектами – проектування, моделювання, конструювання і дослідження;

організації активних видів пізнавальної діяльності студентів в контексті оволодіння професією. Студент виступає як суб'єкт діяльності разом з викладачем, а його професійне формування виступає як одна з головних освітніх цілей. Цим забезпечується досягнення гарантованих результатів навчання майбутніх фахівців, формування значущих для їх майбутньої професійної діяльності знань, навиків, умінь, якостей особистості, що дозволяють виконувати функціональні обов'язки по призначенню;

зміни ролі викладача. Викладач перестає бути одноосібним хранителем істини і знань. На його частку випадає роль керівника проекту і колеги, на зміну авторитарній педагогіці приходить педагогіка співпраці.

Узагальнюючи сказане вище, обґрунтуємо суть технологічного підходу до навчання майбутніх викладачів ВНЗ, яка полягає: у попередньому проектуванні учбового процесу з подальшою можливістю відтворення цього проекту в педагогічній практиці; у спеціально організованому цілестворенні, що передбачає можливість об'єктивного контролю якості досягнення поставленої дидактичної мети; у структурній і змістовній цілісності технології навчання, тобто в неприпустимості внесення змін в один з її компонентів не зачіпаючи інші; у виборі оптимальних методів, форм і засобів, що диктуються цілком певними і закономірними зв'язками всіх елементів технології навчання; в наявності оперативного зворотного зв'язку, що дозволяє своєчасно і оперативно корегувати процес навчання.

Висновки. Таким чином, в рамках професійно-орієнтованої технології навчання процес засвоєння теоретичних знань, формування професійних умінь і якостей особистості фахівця представляється можливим в умовах створення і реалізації студентами проекту учбової дисципліни, який стає засобом

профілактики етноксенофобії та формування позитивного ставлення до етнічно іншого.

Метою даної статті є визначення наукових підходів до вивчення етнічної толерантності та опис її діагностичного інструментарію. З огляду на мету **завданнями** статті є: виявити характерологічні ознаки етнічної толерантності як соціального явища; розкрити психолого-педагогічну структуру етнічної толерантності; обґрунтувати методи вивчення етнічної толерантності особистості.

Виклад основного матеріалу. 16 листопада визнано Міжнародним днем толерантності, а ЮНЕСКО була затверджена Декларація принципів толерантності. У п. 1.1 статті 1 цієї декларації толерантність визначається як повага, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Декларується, що толерантність є не тільки моральним обов'язком, а й політичною та правовою потребою, адже саме вона уможливує досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури злагоди.

У науковій літературі існують різні підходи до тлумачення термінів “толерантність”, “етнічна толерантність”. Як філософська категорія поняття “толерантність” було вперше сформульовано у зв'язку із проблемою нетерпимості, що спричинила Тридцятирічну війну. Англійський філософ Дж. Локк вважав, що саме толерантність є “золотою серединою”, яка дозволяє знайти рівновагу між у край непримиренними позиціями.

Уважається, що в історії людства нетерпимість була присутня завжди. Вона породжувала релігійні переслідування, ідеологічні протистояння й руйнівні війни. Нетерпимість проявлялася в різних сферах життя по-різному. Наприклад, у державному масштабі вона виражалася й виражається в расовій дискримінації, переслідуванні за національними або релігійними ознаками, у порушенні важливих демократичних свобод. У буденному житті нетерпимість проявляється у фанатизмі, стереотипах, образах, а іноді – в елементарному нерозумінні або неприйнятті думок співрозмовників.

Сучасний словник філософських термінів визначає толерантність як моральну якість, що характеризує відношення до людини, яка належить до іншої раси, національності, культурної традиції, релігійної конфесії, як до рівної гідної особистості. Толерантність не зводиться до простої терпимості, а скоріше визначає характер відносин до неприємних або неприйнятних об'єктів – поблажливе їх допущення або змушене терпіння без застосування насильства. На відміну від ступеня терпимості толерантність підкреслює право особистості на збереження автономії.

Досліджуючи толерантність як соціально-психологічний феномен науковці визначають такі її види: вікова, гендерна, географічна, маргінальна, міжкласова, освітня, політична, расова, релігійна, сексуально-орієнтаційна, фізіологічна, мовна, етнічна (Р. Шаймарданов та інші); ідеологічна (партійна, політична) та культурна (національна, расова, мовна, релігійна, етнічна) (С. Дрожжина та інші). Проте останнім часом особливий науковий інтерес представляє саме етнічна толерантність.

Сучасна теорія і практика свідчить про те, що більших успіхів у

адаптації початківців до освітнього середовища загальноосвітнього закладу.

Проведене дослідження дає можливість вирішувати питання організації ефективного процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні особливостей формування професіоналізму й визначенні умов, що сприяють формуванню педагогічної майстерності учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Література

1. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость. – Одесса, 1992. – 122 с.
2. Недялкова К.В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / К.В.Недялкова – Одеса, 2003. – 21 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю.Шведовой. – 13-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1981. – 816 с.
4. Словник-довідник з професійної педагогіки /За ред. А.В.Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.
5. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В.Д.Стасюк. – Одеса, 2003. – 20 с.
6. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 6-е изд., перераб. И доп.. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
7. Цокур О.С. Основи наукового педагогічного дослідження / Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. – Р. 1.3. – С. 17-53.

Подано до редакції 04.05.2008

УДК: 371.015:930.85

ЕТНІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ТА МЕТОДИ ЇЇ ВИВЧЕННЯ

*Гуренко Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми вивчення етнічної толерантності зумовлена загостренням суперечностей між інтересами різних соціальних груп і прошарків суспільства, у тому числі і на ґрунті етнопсихологічних відносин, що при певних обставинах може привести до втрати соціальної рівноваги та виникнення міжнаціональних конфліктів.

Розв'язання цих суперечностей спрямоване на забезпечення суспільної стабільності, узгодження інтересів великої кількості різноманітних в етнічному, культурному, мовному та релігійному відношеннях спільнот; збереження етнічної ідентичності та культурної самобутності в Україні (це стосується не тільки етнічних меншин, а й титульної нації); стримування соціальної ентропії (запобігання соціокультурній однорідності суспільства, встановлення якої означало б втрату різноманітності) (С. Дрожжина, В. Мухтерем та інші) [3; 5].

Аналіз досліджень і публікацій. Останнім часом етнічна толерантність особистості стає предметом дослідження в області філософії, соціології, етнології, етнопсихології, соціальної психології, педагогіки. Так, філософи (Р. Валитова, В. Золотухін, Л. Шпаков, Б. Хом'яков і інші) трактують етнічну толерантність як соціальне явище; психологи (А. Асмолов, С. Бондирева, Ю. Івкова, Н. Лебедева, Г. Солдатова, Л. Шайгерова й інші) розглядають її психологічну сутність і структуру як наукової дефініції; педагоги (З. Гасанов, В. Комаров, В. Кукушин, Б. Ріардон і інші) розробляють методику

досягнення мети оволодіння професійною компетентністю. Студент опановує технологією перетворення знань і способів діяльності всіх розділів освітньо-професійної програми в засіб рішення професійних задач.

Технологічний підхід служить необхідною умовою підвищення якості освіти, вдосконалення його змісту, і, як наслідок цього – підвищення професійної компетентності випускників вищих навчальних закладів.

Резюме: В данной статье рассматриваются анализ технологического подхода и различия между профессионально-ориентированным и традиционным подходами обучения будущих специалистов. Также показано что, технологический подход служит неперемным условием повышения качества образования, совершенствования его содержания и как следствие этого – повышение профессиональной компетентности выпускников учебных заведений. **Ключевые слова:** профессионализм, профессионально-ориентированное обучение, традиционное обучение, профессиональная компетентность.

Резюме. У даній статті розглядаються аналіз технологічного підходу та розходження між професійно-орієнтованим та традиційним підходами навчання майбутніх фахівців. Також показано що, технологічний підхід служить неодмінною умовою підвищення якості утворення, удосконалення його змісту і як наслідок цього - підвищення професійної компетентності випускників навчальних закладів. **Ключові слова:** професіоналізм, професійно-орієнтоване навчання, традиційне навчання, професійна компетентність.

Summary: This article deals with the analysis of technological and differences between profession-oriented and traditional approaches to future specialists training. It also shows how technological approach series as an obligatory condition for raising educational standards and quality, for enriching the contents of education and as a result higher professional competence of university graduates. **Keywords:** professionalism, profession-oriented teaching, traditional teaching, professional competence.

Література

1. Алексюк А. М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі // Проблеми вищої школи: Науково-методичний посібник. – Вип. 79. – К., 1994 р. - С. 7-9.
2. Богданова І. М. Педагогічна інноватика: Навчальний посібник. – О.: ТЕС, 2000 р. – С. 127-131.
3. Левина М.М. Технологии профессионально-педагогического образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Минск: Изд. - Центр «Академия», 2001 р. – С. 147-156.
4. Левина М. М. Технология обучения, ее роль в структуре педагогического знания // Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам. – М., 1991 р. – С. 275-293.
5. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования: Перевод с польского - М., 1986 р. – 214 с.

Подано до редакції 23.05.2008

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

*Хохлова Виктория Валерьевна
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Гуманитарного лицея, соискатель кафедры педагогики
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» г. Ялта*

Постановка проблемы. Кардинальные изменения общественной и культурной жизни затрагивают как общество в целом, так и систему высшего образования. Повышаются требования к научному уровню и профессиональной компетентности будущих специалистов, содержанию и методам обучения, нравственным позициям преподавателей, участвующих в образовательном процессе. Эти изменения актуализируют внедрение педагогических новшеств, усиливают роль развивающей функции образовательного процесса. Инновационные формы и методы обучения на современном этапе преобразований вузовских программ представляют собой педагогические нововведения, перерастающие рамки образовательной сферы. Они становятся важнейшим фактором самоорганизации образовательного процесса.

Одной из задач современной высшей школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательного процесса, в связи, с чем появляются различные инновационные методы обучения, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

Эффективность формирования педагогической культуры будущих социальных педагогов в большей степени зависит от подготовки самих студентов к реализации данных навыков. Формирование данных навыков у будущих социальных педагогов зависит от использования в учебно-воспитательном процессе инновационных методов обучения, от формирования у студентов стремления к чему-то новому, к творчеству, к поиску инновационных форм, методов и видов творческой деятельности.

Однако в вузах не всегда учитывается необходимость формирования педагогической культуры будущих социальных педагогов.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ понятия «инновационные технологии» раскрыто в трудах Б.И.Журняк, В.Ф.Гуржевская.

Понятие «инновационные технологии подготовки будущих педагогов к личностно-ориентированному воспитанию студенческой молодежи» раскрыто Н.С.Тимошук.

Активные методы подготовки будущих учителей рассматривала Н.И.Пашенко. Совершенствование профессиональной подготовки студентов при использовании активных форм обучения раскрыто в трудах В.Н.Дармодехина, А.Н.Савчук, В.С.Володина.

Анализом понятия «метод обучения» и классификацией методов обучения занимались Г.Д.Кириллова, А.П.Ляликов, Н.В.Турторская, Н.И.Абрамов,

відвідав, на аналіз методик, що застосовуються вчителем на уроках, використання технічних засобів навчання і т. ін. Надалі, накопичений досвід інших учителів, якщо він творчо використовується, лягав в основу створення власної системи навчання й виховання початківця. Зауважимо, що такий обмін досвідом викликав значний інтерес з боку вчителів-початківців. Пов'язано це насамперед з тим, що вивчався досвід педагогів, які працюють поруч, оскільки була реальна можливість поставити запитання вчителю, з'ясувати незрозумілі моменти.

У гімназії організовано роботу «Школи молодого вчителя», основними завданнями якої виступали: надання методичної допомоги у професійному зростанні молодих спеціалістів, забезпечення умов для їхнього професійного зростання. Заняття в школі відбуваються 1 раз на місяць, основними формами яких є: проведення семінарів, ділових ігор, засідання круглого столу, дискусії, конкурси, захисти проєктів тощо. Зокрема розглядалися такі питання, як «Типи педагогічної технології», «Робота на уроці з обдарованими учнями», «Формування науково-дослідницької культури гімназиста», «Педагогічні дослідження», «Союз однокласників – один із факторів успіху вчителя», «Урок ХХІ століття. Комп'ютеризація освіти», «Науково-педагогічні засади виховної діяльності вчителя», «Методика організації підсумкового повторення у процесі завершення навчального року та підготовка до атестації» тощо.

У межах роботи школи спільно з Одеським обласним інститутом удосконалення вчителів на базі гімназії проводилися семінари-практикуми з тем: «Особливості та емоційний стан учнів при переході до старших класів», «Акцентуації характеру підлітків на виявлення типу „важковихованості”», «Як уникати конфліктів?»; дискусії: «Заходи екстреного педагогічного втручання», «Чи можуть суперечити особистісні й професійні якості вчителя?», «Як ставитися до вчителя, який у складній ситуації керується не професійними, а суто людськими почуттями?», «Чи існує особлива вчительська мораль?».

У ході занять у «Школі молодого вчителя» значне місце посідали ділові та рольові ігри, метою яких було моделювання тих систем відносин, які є типовими для педагогічної діяльності, розв'язання професійних проблем, вирішення педагогічних ситуацій, знаходження шляхів подолання труднощів у різноманітних професійних ситуаціях. Основною метою таких ігор було вдосконалення практичних умінь діяти в певних ситуаціях.

Під час проведення занять у «Школі молодого вчителя» нами застосовувалися різноманітні форми роботи з молодими вчителями, які сприяли опануванню ними практичними вміннями й навичками вирішення проблемних ситуацій, дозволяли висловлювати власну думку й відстоювати позицію з окремих питань, педагогічної діяльності, виявляли прогалини у знаннях. За свідченням початківців ми дійшли висновку, що така діяльність сприяла формуванню мотивації до саморозвитку, розуміння необхідності займатися самоосвітою, що сприятиме збереженню їхнього авторитету серед учнів і колег, дозволить підвищити свій загальнокультурний рівень.

Відтак, реалізуючи в ході експериментально-дослідної роботи визначені педагогічні умови, ми дійшли висновку, що вони сприяли більш швидкій

Адміністрацією гімназії проводилася також робота і з наставниками, особливо з тим, хто вперше розпочав займатися такою діяльністю. Під час зустрічей з наставниками обговорювалися такі питання, як-от: з чого розпочинати наставницьку діяльність, які методики краще використовувати для з'ясування рівня підготовки молоді з психолого-педагогічних методичних знань, загальнокультурного рівня, очікувань від педагогічної діяльності тощо; якої допомоги потребують молоді фахівці, як правильно скласти план роботи з початківцями і т. ін. На подальші зустрічі з наставниками запрошувався й психолог. Зазвичай такі зустрічі відбуваються один раз у два місяці. Під час таких „наставницьких годин” обговорювалися труднощі, з якими стикаються молоді вчителі, як вони поводяться в колективі, які стосунки складаються з іншими колегами, що потрібно зробити, щоб початківці почувалися більш комфортно в навчальному закладі, на які теми провести семінари, відкриті уроки яких педагогів потрібно організувати з метою надання методичної і практичної допомоги молодим учителям. На засіданнях методичної ради заслуховувалися звіти наставників про свою роботу.

Для того, щоб учитель міг зіставити свої досягнення, виявити недоліки у своїй роботі, наставниками пропонувалося їм вести педагогічний щоденник, в якому фіксувалися досягнуті результати, невдачі, яких зазнали початківці, з'ясувалися причини цих невдач, на підставі аналізу власної діяльності ставилися питання, які необхідно вирішити, якої допомоги потребували молоді вчителі, яку літературу слід прочитати і т. ін. У щоденнику також фіксувалося, що з індивідуального плану виконано, над чим слід ще попрацювати, уроки яких педагогів потрібно відвідати тощо. Робота зі щоденником значно сприяла розвитку вмінь самоконтролю й самоаналізу, накопиченню власного педагогічного й життєвого досвіду, що в подальшому використовувалося вже як джерело творчості.

Наступною педагогічною умовою, що реалізувалася в дослідно-експериментальній роботі, було залучення молодих учителів до науково-методичної діяльності. Однією з форм науково-методичної діяльності гімназії є робота «Школи передового педагогічного досвіду», на засіданнях якої вивчається передовий досвід як педагогів гімназії, так і інших учителів-новаторів. Особливу увагу молодих учителів привертала нетрадиційні уроки досвідчених педагогів і насамперед бінарні уроки, що демонстрували цілісність навколишнього світу, нерозривний зв'язок усіх життєвих процесів. Це такі бінарні уроки, як: «Математика + російська мова і література», «Математика + інформатика», «Хімія + біологія», «Хімія + фізика», «Українознавство + українська література, «Інформатика + англійська мова» тощо.

Також молоді вчителі залучалися своїми наставниками до проведення уроків-КВК (з хімії, права, англійської мови, української літератури і т. ін.), мандрували разом з ними та учнями на уроках-мандрівках, брали участь у ток-шоу, уроках дискусій, уроках-дебатах. Вчилися застосуванню на уроках комп'ютерних програм, проведенню відео-уроків.

Спочатку робота молодого вчителя з вивчення досвіду більш досвідчених колег спрямовувалася на осмислення того, що він побачив на уроках, які

В.Б.Мартиров.

Однако вопросы по формированию педагогической культуры будущих социальных педагогов с использованием инновационных методов недостаточно раскрыты и описаны в литературе.

Цель и задачи исследования: рассмотреть понятия «инновация», «инновационные методы», «педагогическая культура»; выделить активные и инновационные методы формирования педагогической культуры будущих социальных педагогов; раскрыть специфику инновационных методов.

Основное содержание статьи. Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных педагогов и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение» [4]. Это понятие впервые появилось в исследованиях в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. В начале XX века возникла новая область знания, инноватика - наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе примерно с 50-х годов и в последнее двадцатилетие в нашей стране.

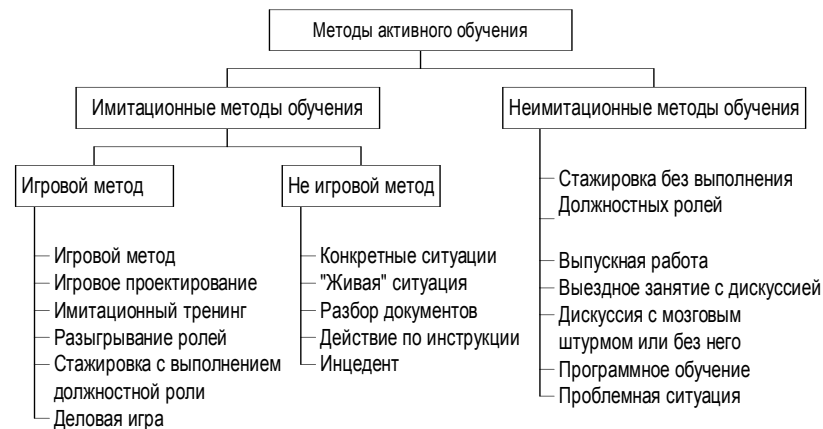
Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагогов и учащихся [4].

Таким образом, инновационный процесс заключается в формировании и развитии содержания и организации нового. В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию, разработке, освоению, использованию и распространению новшеств.

Одна из важных тенденций развития образования, в том числе профессионального, состоит в пересмотре самой концепции организации учебно-познавательной деятельности, педагогического руководства ею, и внедрение в учебно-воспитательный процесс инновационных методов обучения.

Существуют различные классификации методов активного обучения. Так некоторые исследователи относят к ним игровое проектирование, имитационный тренинг, разыгрывание ролей, анализ конкретных ситуаций и т.д. Также выделяют так называемые «интерактивные методы», использование которых соотносят с перечнем характеристик, позволяющим определить когнитивный стиль каждого обучаемого и, в итоге, подобрать наиболее эффективную технологию обучения. К интерактивным методам относятся как традиционные методы (лекция, семинар), так и инновационные (рефлексия, имитация, дебаты, мозговой штурм и другие) [1]. Отличительной особенностью всей группы инновационных методов, является, во-первых, то, что обучение проводится в ситуациях, максимально приближенных к

реальным, позволяя материал, подлежащий усвоению, ввести в цель деятельности, а не в средства, во-вторых, осуществляется не только обобщение знаний, но и обучение умениям практического использования, что в свою очередь, требует формирования определенных психологических качеств специалистов, и, наконец, в-третьих, организуется формирование новой, качественно иной установки на обучение в эмоционально насыщенном процессе коллективного творческого труда [1].



Традиционно в учебно-воспитательном процессе используют следующие методы: лекция, семинар. Лекции дают студентам необходимые знания, которые используются как основа обучения. Семинарские занятия помогают понять и обсудить информацию, полученную на лекциях.

Под инновационными методами подразумевается использование активных методов обучения как составной части современных инновационных технологий, широко внедряемых в последнее время в практику высшей школы [3].

Рассмотрим понятие «педагогическая культура» и как инновационные методы способствуют формированию педагогической культуры будущих социальных педагогов.

Педагогическая культура преподавателя является системным образованием. Ее главным структурными компонентами являются: педагогические ценности, между которыми существуют определенные связи и отношения, которые формируются, реализуются, усвершенствуются в разнообразных видах профессионально-педагогической деятельности и общении. Педагогическая культура также включает в себя творческие способы педагогической деятельности, знание методологии науки и умение использовать ее достижения на практике в разнообразных инновационных формах, психологическую подготовленность преподавателя [5].

Вывод. Исходя из вышесказанного, следует, что на формирование педагогической культуры будущих социальных педагогов оказывают значительное влияние инновационные методы в организации учебно-

батьками тощо.

Якщо в загальноосвітньому закладі створений доброзичливий соціально-психологічний клімат, то за таких умов швидше розкривається особистість молодого вчителя, який може реалізувати свої потреби, виявити свої творчі здібності, самовдосконалюватись. Якщо це не так – виникає бажання залишити школу, змінити її на іншу, і, навіть, змінити сферу діяльності.

Важливу роль у формуванні соціально-психологічного клімату в загальноосвітньому закладі відіграє адміністрація. Так, від того, як зустрине молодого вчителя директор, заступники директора значною мірою визначається подальша робота молодого спеціаліста в закладі. Нами відвідувалися уроки молодих учителів з метою визначення їхнього стилю, вміння правильно подати матеріал, структурувати урок тощо. Після таких відвідувань з учителем обговорювалися його уроки. Доброзичливо, без докорів ми вказували йому на недоліки в організації роботи на уроці, спільно виявляли причини негараздів, намічали шляхи їх усунення.

Надалі разом з молодим учителем складалася його особистісна програма саморозвитку, що містить не лише усунення прогалин в його знаннях з методики викладання предмету, педагогіки, психології, а й спрямована на розвиток особистісних якостей. У цій програмі зазначається, які труднощі відчуває початківець, чим це викликано (недостатністю знань, невмінням на практиці реалізувати теоретичні знання, внутрішні бар'єри (страх, боязкість не сподобатися, зробити щось не так тощо), ускладнення в установленні контактів з дітьми, з колегами, відчуття дискомфорту в колективі; визначаються шляхи подолання труднощів, даються рекомендації щодо того, яку літературу прочитати, уроки яких учителів відвідати і т. ін.

Важливу роль у створенні соціально-психологічного клімату відіграють традиції, що склалися в гімназії, і до яких залучаються молоді вчителі. Так, однією з традицій у гімназії є проведення загальношкільних батьківських зборів, коли на одній території збираються вчителі, учні, батьки. Представники кожної зі сторін виступають зі своїми звітами за прожитий навчальний рік: чого досягли, що подолали, над чим працюють. На цих зборах з рекомендаціями виступають лікар, психолог, соціолог. Зазвичай збори закінчуються дитячим творчим концертом.

Відтак, індивідуальна робота адміністрації з молодими вчителями, залучення їх до традицій гімназії, налагодження доброзичливих взаємостосунків з учителями гімназії, спільний відпочинок сприяли створенню психологічного комфорту початківців.

Іншою педагогічною умовою була організація системи наставництва. Зазвичай, наставниками в гімназії призначаються досвідчені педагоги, які працюють понад 10 років. Зауважимо, що перед тим, як призначити наставника, враховувалося, кого хотіли б мати наставником самі молоді вчителі. На нашу думку, це сприяло ефективності спільної роботи досвідченого вчителя і початківця. Звісно, що у цьому процесі значну роль відіграє і те, як ставляться до наставницької діяльності досвідчені педагоги. Адже, коли в людини немає бажання займатися якоюсь діяльністю, то вона не буде успішною.

Метою започаткованого дослідження було визначення педагогічних умов професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі. Якщо звернутися до словників, то ми можемо констатувати, що поняття «умова» дещо по-різному в них тлумачиться. Так, у словнику С.Ожегова зазначено, що умова – це «... обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що» [3]. Психологи визначають умову як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища [4, с. 243]. Філософами зазначається, що умови виражають ставлення предмета до явищ, які його оточують, без яких він існувати не може [6].

Педагоги вважають, що явище є умовою в тому разі, коли воно обумовлює існування іншого (за З.Курлянд [1]). Відтак, ми доходимо висновку, що умови – це обставини, які певною мірою впливають на розвиток особистості.

Стосовно поняття «педагогічні умови», то сучасними вченими (Ю.Бабанський, К.Конюхов, З.Курлянд, К.Недялкова, В.Стасюк, О.Цокур, Л.Яновська та ін.) вони трактуються як певні обставини, за яких найбільш ефективно відбувається якийсь процес. Так, О.Цокур розглядає педагогічні умови як зовнішню передумову для існування й розвитку явищ [7, с. 23]. За В.Стасюк педагогічні умови – це обставини, за яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [5, с.5]. К.Недялкова конкретизує, що педагогічні умови – це зовнішні стосовно особистості обставини середовища навчання і виховання, що є причиною якісних змін особистості учня (студента) [2, с. 6-7].

Узагальнюючи вищезазначене, в аспекті нашого дослідження під педагогічними умовами ми будемо розуміти зовнішні обставини, які, впливаючи на особистісний і професійний розвиток молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу, забезпечують ефективність процесу його професійного становлення і сприяють його професійному та особистісному росту в педагогічній діяльності.

Педагогічними умовами, що сприяють професійному становленню молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, на нашу думку, є: створення сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі; наявність системи педагогічного наставництва; залучення молодих учителів до науково-методичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Створення психологічного клімату є нелегким процесом, адже він містить багатогранні й різноманітні зв'язки між учасниками колективу і навіть незначні зміни в умовах діяльності загальноосвітнього навчального закладу можуть викликати не передбачувані наслідки. Учитель проводить у стінах навчального закладу дуже багато часу, отже важливим є те, з яким настроєм він приходить на роботу, наскільки гарне в нього самопочуття, яке дозволяє сприймати довкілля світло, пробуджує прагнення бути добрим, доброзичливим, товариським. І навпаки, якщо людина приходить до школи з поганим настроєм, вона все сприймає крізь темні кольори, вона стає дратівливою, що значною мірою позначається на стосунках з колегами, дітьми,

воспитательного процесса. Перечисленные методы способствуют формированию знаний, умений и навыков, развитию культуры речи, навыков общения, профессионализма будущих социальных педагогов.

Перспектива. Дальнейшее направление исследований в области использования инновационных методов должно быть сосредоточено на вопросах разработки практических методов формирования готовности будущих социальных педагогов к работе в различных типах учреждений.

Аннотация. Рассматриваются понятия «инновация», «инновационные методы», «педагогическая культура»; выделяются активные и инновационные методы формирования педагогической культуры будущих социальных педагогов; раскрывается специфика инновационных методов. **Ключевые слова:** инновация, инновационные методы, активные методы, педагогическая культура.

Анотація. Розглядаються поняття «інновація», «інноваційні методи», «педагогічна культура»; виділяються активні і інноваційні методи формування педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів; розкривається специфіка інноваційних методів. **Ключові слова:** інновація, інноваційні методи, активні методи, педагогічна культура.

Summary. Notions «innovation», «innovative methods», «pedagogical culture» are examined; active and innovative the methods of pedagogical culture formation of future social teachers are selected; the specific of innovative methods is revealed. **Keywords:** innovation, innovative methods, active methods, pedagogical culture.

Литература

1. Активні методи навчання у підготовці майбутніх учителів / М.І.Пашенко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. - 2000. - № 6. - С. 215-218.
2. Анализ проблем инновационного пути развития и пути их разрешения / Ю.О.Обухова // Культура народов Причерноморья. - 2005. - № 63. - С. 61-64
3. Інноваційні технології підготовки майбутнього педагога до особистісно-орієнтованого виховання учнівської молоді / Н.С.Тимошук // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. - 2005. - № 25. - С. 129-132.
4. Классификационные концепции инновационного развития / Т.И. Ломаченко // Культура народов Причерноморья. - 2005. - №67. - С. 102-105
5. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко та ін. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.Подано до редакції 23.05.2008

УДК 378.141.001.76

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Петриненко Л.О.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

Усвідомлення закономірного взаємозв'язку освіти й культури дає підстави стверджувати, що педагогічна освіта на культурологічних засадах закладає базові основи культури особистості та професійної діяльності педагога. Культурологічний підхід до проектування змісту педагогічної освіти забезпечує культивування, «виращування» особистості майбутнього вчителя в умовах загальноосвітньої й професійно-педагогічної культури, у розвитку потенцій і здібностей до її відтворення, а також до породження культурних новацій.

Останнім часом у педагогічній науці все більш чіткоокреслюється

тенденція об'єднання зусиль багатьох учених у дослідженні проблеми професійної культури вчителя (В.Гриньова, І.Зязюн, Н.Ничкало, О.Попова, Ю.Соловйова). Учені розглядають її як сукупність таких особистісних якостей, як гуманістична спрямованість, творче педагогічне мислення, здатність і готовність до інноваційної діяльності, висока соціально-педагогічна відповідальність.

Будь-яка діяльність може успішно здійснюватися тільки за умови готовності до її виконання. Готовність до професійної діяльності ми розглядаємо як особливий особистісний стан, що передбачає наявність у людини мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння знаннями, способами й засобами досягнення її цілей.

На наше переконання, підвищенню ефективності підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності сприяє правильний вибір концептуальних засад такої підготовки. *Метою цієї статті* є висвітлення авторської позиції на означену проблему.

Уважаємо, що підготовку майбутнього вчителя до інноваційної діяльності доцільно розглядати з позиції особистісно-діяльнісного та компетентнісного підходів.

Особистісно-діяльнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності обумовлений тим, що саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Ми цілком поділяємо слушну думку О.Леонтьєва про те, що діяльність людини є процесом, у якому здійснюються переходи між полюсами суб'єкт-об'єкт, тобто відбувається перехід об'єкта в його суб'єктивну форму й, водночас, у діяльності здійснюється перехід в об'єктивні результати [5].

Наразі, інноваційна діяльність, через надзвичайну складність, потребує особливої уваги до особистісного фактору під час підготовки до неї майбутнього фахівця. Із цього приводу В.Сластьонін і Л.Подимова [7] слушно зазначають, що поєднання особистісного й діяльнісного аспектів є виключно важливим, бо саме в такий спосіб досягається необхідна цілісність образу вчителя-новатора.

С.Гончаренко визначив поняття особистісного підходу як "послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та як до суб'єкта виховної взаємодії" [1, с.243]. Особистісний підхід – базова ціннісна орієнтація педагога, що визначає його позицію у взаємодії з кожним учнем (студентом) й колективом.

Сучасне розуміння особистісного підходу визначили в 60-ті роки представники напряму гуманістичної психології (К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Мей, З.Франкль), які твердили, що повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, коли школа служитиме лабораторією для відкриття унікального "Я" кожної дитини. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятних самовизначення, самореалізації та самоутвердження.

Головним принципом особистісно орієнтованої педагогіки, на якому

УДК 371

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Петрусенко С. Ю. (м. Одеса)

В умовах постійного реформування й модернізації освіти підвищуються вимоги до вчителя. З огляду на це, все більш вагомим стає етап входження молодого вчителя в педагогічну професію, тому вповні зрозумілою є та увага, яку приділяють педагоги-практики до особистості вчителя, його підготовки, професійного й особистісного розвитку, процесу професійного становлення.

Сьогодні значна кількість науковців розглядають окремі аспекти професійно-педагогічної діяльності вчителя: дослідження ефективних шляхів і методів професійного становлення вчителів (О.Абдулліна, Ю.Бабанський, Є.Голобородько, І.Зязюн, В.Загвязинський, В.Кан-Калік, Н.Кічук, Н.Кузьміна, І.Підкасистий, Р.Скульський, В.Сластьонін та ін.); формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І.Богданова, О.Волошенко, Л.Кадченко, З.Курлянд, А.Линенко, Л.Михайлова, О.Цокур, Р.Хмелюк тощо); адаптацію вчителя до професійної діяльності (О.Мороз, А.Семез, А.Сманцер, Р.Хмелюк та ін.); проблеми особистісного саморозвитку (К.Альбуханова-Славська, Л.Анциферова, Л.Виготський, М.Кларін, А.Маслоу, С.Рубінштейн); організацію методичної роботи в запланоосвітньому навчальному закладі (Ю.Бабанський, М.Красоїницький, В.Лозова, Л.Таланова та ін.).

Проблема професійного становлення особистості також привертає увагу науковців, які розглядають певні аспекти цього процесу. Так, В.Дивак розглядає проблему професійного становлення методистів у закладах післядипломної освіти; формування професійного інтересу досліджував В.Правоторов; процес адаптації молодого працівника висвітлено у працях Є.Таранова, С.Пустовалова, А.Семеза; С.Виговська вивчала особливості професійного становлення студенток у вищих аграрних навчальних закладах.

Слід зазначити, що незважаючи на численність досліджень, і досі не існує єдиного підходу до визначення сутності професійного становлення молодих учителів, а також відповідних педагогічних умов, що сприяють зазначеному процесу. Крім того, як засвідчив аналіз наявного наукового фонду, аспекти врахування педагогічних умов професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі не набули належного відображення в педагогічній літературі.

На сучасному етапі модернізації освіти наявні суперечності між комплексом вимог, що ставляться до професійної діяльності вчителя школи та їх реалізацією у власній професійній діяльності в умовах конкретного трудового колективу, між педагогічним ідеалом і реальністю, між метою формування кваліфікованого вчителя і засобами досягнення цієї мети, між масовим характером підготовки вчительських кадрів та індивідуальним характером педагогічної діяльності вчителя, між вимогами до якості професійної праці вчителя, що неухильно зростають, і незмінністю рівня його кваліфікації, між ростом соціальної значущості професії вчителя та її реальним статусом в системі суспільних відносин.

дозволяють максимально зберегти психічне здоров'я підлітків в умовах навчально-виховного процесу, розкрити їх особистісний потенціал і здатність творчо будувати свій життєвий шлях, і які характеризують «психологічно стійку» особистість (С.П. Крупнік). Не дивлячись на актуальну необхідність теоретичної і емпіричної розробки категорія психологічної стійкості як базова характеристика особистості і пов'язані з нею феномени адаптивної поведінки до цих пір залишаються недостатньо вивчено.

Сьогодні увагу дослідників все більше привертає створення технологій, спрямованих на оптимізацію психічних станів. Для регуляції психічних станів широко застосовується аутогенне тренування (Р. Леонова, М. Петров, Е. Шварц, І. Шульц, і ін.); музикотерапія (Р. Бенензон, Ю. Брокнер, Л. Брусиловська, Р. Грюс, У. Грюс, В. Зав'ялова, З. Мюллер, І. Медераке, К. Ульбрих, К. Швабе та ін.); ігротерапія (Л. Абрамян, Ф. Аллен, А. Варга, І. Вигодська, А. Захаров, М. Кляйн, Д. Льова, А. Співаковська, Д. Тафт, А. Фрейд та ін.); танцювальна терапія (Р. Лобан, К. Рудестам); проєктивний малюнок (А. Захаров, С. Крамер, С. Кратохвіл і ін.); казкотерапія (Р. Азовцева, Е. Берн, Е. Гарднер, Т. Зінкевич – Євстігнеєва, О. Лісіна, М. Осоріна, О. Петрова, Е. Фромм); групова дискусія (П. Гуревич, Г. Філатова, С. Шантарін) тощо. В той же час проблема регуляції психічних станів у навчальному процесі підлітків недостатньо досліджувалася. Учні фактично не володіють засобами подолання нервово-психічної напруги і перевтоми.

Одним із засобів надання дієвої психологічної допомоги є *соціально – психологічний тренінг*.

Як відомо, соціально-психологічний тренінг для підлітків давно використовується в освітній діяльності (А. Прутченков, В. Пузіков, І.Вачков, К. Фопель, Л.Анн, М. Фор верг, Ю.Ємельянов та ін.).

Численні дослідження показали ефективність цього методу у формуванні навичок спілкування, безконфліктної поведінки, навичок рефлексії: здібності аналізувати ситуацію, поведінку, стан, як членів групи, так і свої власні, уміння адекватно сприймати себе і оточуючих; розвиток здатності гнучко реагувати на ситуацію, швидко перестроюватися в різних умовах і різних групах.

Проте, не дивлячись на велику різноманітність дослідницьких робіт з цієї проблеми, немає чіткої системи в розробці технологій застосування соціально-психологічного тренінгу як психокорекційного засобу в навчальному процесі, у тому числі виявленні чинників ефективного впливу соціально-психологічного тренінгу на психічний стан учнів.

Література

1. Бурлачук Л., Коржова Е. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.

2. Лидерс А. Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 256 с.

3. Пузіков В. Технология ведения тренинга. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 224 с.: илл.

Подано до редакції 21.05.2008

будується її система теоретичних знань і практичних умінь, є гуманістична спрямованість.

Гуманізацію в означеній системі навчання можна розглядати як "олюднення" навчально-виховного процесу, що забезпечує постійний саморозвиток особистості учня (студента) за умов підтримки й захисту дитини, а гуманітаризацію - як інтеграцію наукових знань до загальнолюдських цінностей. Це означає реальне визнання цінності людини, її права на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей, утвердження пріоритету добробуту людини як критерію оцінювання рівня взаємин у суспільстві; ствердження того, що відчуття людини в бутті та буття в людині виявляється в різноманітних формах, оскільки визнає унікальність особистості людини в усіх проявах; розуміння необхідності спрямування людини в майбутнє, до вільної творчої реалізації можливостей її особистісного потенціалу [6].

Змістом особистісно орієнтованої педагогіки є індивідуалізована система наукових знань і практичних умінь, що впливають на поведінку людини з метою зміни цієї поведінки, а також нове тлумачення індивідуального підходу, суть якого полягає в тому, щоб у системі освіти йти не від навчального предмета до дитини, а від дитини до навчального предмета, іти від можливостей дитини з урахуванням потенційних можливостей, які необхідно розвивати, удосконалювати, збагачувати. Індивідуалізація такого підходу розглядається як процес, що через розвиток особистості забезпечує саморозвиток суспільства.

Виходячи з цього, особистісно орієнтована система навчання: 1) визначає учня(студента) основним суб'єктом педагогічного процесу; 2) передбачає проєктування мети освіти якнайповнішого розвитку індивідуальних здібностей, реалізації індивідуально-особистісного життєвого проєкту, визначення життєвих планів і способів самореалізації; 3) стверджує принцип самоорганізації, утілення якого відбувається у спеціально створеному педагогом навчальному середовищі, що передбачає спільну творчу діяльність організаторів, учителів (викладачів), учнів (студентів), громадськості в розробці планів, програм, визначенні стратегії педагогічного процесу.

У контексті особистісно-діяльнісного підходу готовність учителя до інноваційної професійної діяльності визначається науковцями як єдність її структурних і функціональних компонентів у взаємозалежності та взаємозв'язку.

Звернення до компетентнісного підходу зумовлено тим, що, з нашого погляду, саме компетентність є важливішим показником професіоналізму, готовності людини до здійснення тієї чи іншої діяльності. Безперечно переваги компетентнісного підходу вже визнано в освітніх системах економічно розвинутих країн через той факт, що саме наявність компетентностей забезпечує особистості, зокрема майбутньому фахівцеві, можливість практично оперувати здобутими знаннями, застосовувати їх упродовж життя та професійної діяльності [4]. Компетентнісний підхід дає можливість визначити суть і структуру поняття "інноваційна компетентність учителя".

Компетентність (від лат. competens (competentis) – належний, відповідний) – це властивість особистості, що виражає рівень опанування (освоєння,

засвоєння) нею певного соціального досвіду й забезпечує прийняття конкретного рішення в якійсь діяльності.

На підставі теоретичного аналізу досліджень учених різних видів професійної компетентності педагогів (В.Введенський, В.Гриньова, І.Дичківська, М.Лук'янова, Н.Мурована та інші) ми дійшли таких висновків: інноваційна компетентність учителя – складна, інтегративна якість фахівця, що зумовлюється особливостями інноваційної діяльності (передусім її творчим характером та спрямованістю на дослідно-експериментальну роботу); структура цієї якості включає чотири компоненти: теоретично-змістовий (базовий), професійно-діяльнісний (практичний), професійно-дослідний (творчий) і професійно-особистісний.

Ми не погоджуємося з І.Дичківською [3], яка, визначаючи поняття інноваційної компетентності як системи мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, зазначає, що ця система забезпечує лише ефективність запровадження нових педагогічних технологій у роботі з дітьми. Такий підхід, із нашого погляду, зводить інноваційну компетентність учителя до репродуктивного рівня, обмежуючи творчий характер інноваційної професійної діяльності. Інноваційна компетентність учителя, із нашого погляду, – це система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення.

Інноваційну компетентність учителя ми розглядаємо як сукупність певних метакомпетенцій, до яких відносимо: інформаційно-гностичну компетентність – обсяг світоглядних, психолого-педагогічних, науково-методичних знань для здійснення інноваційної діяльності, а також здатність для їх здобуття; інтелектуально-творчу компетентність – володіння комплексом інтелектуально-логічних (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація), а також інтелектуально-свистичних умінь (аналогія, фантазія, гнучкість, критичне мислення); навички педагогічної імпровізації; регулятивну компетентність – цілепокладання та планування; мобілізація та стійка активність; оцінювання результатів діяльності; рефлексія; організаційно-комунікативну компетентність – емоційна стійкість; здатність до нестандартного, творчого вирішення завдань у процесі педагогічного спілкування; уміння установлювати психологічний контакт; дієво-творчу компетентність – проєктивні, прогностичні, предметно-методичні, організаторські й експертні вміння й навички.

Порівняльний аналіз суті понять “готовність до професійної діяльності” та “професійна компетентність” дає підстави визнати їх близькість, певну тотожність, тому вважаємо вірогідним визначити мету підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності як формування в нього інноваційної компетентності.

Отже, особистісно орієнтований і компетентісний підходи до формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності дають можливість, з одного боку, максимально враховувати індивідуальні особливості майбутнього вчителя, структуру інноваційної педагогічної діяльності, визначити структуру і зміст інноваційної компетентності педагога.

УДК 371

ЗАСТОСУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ЯК ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ЗАСОБУ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Шаліна Таміла Дмитрівна, асистент кафедри практичної психології РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Професійна успішність сучасної людини, її загальна життєва продуктивність багато в чому залежать від уміння підпорядковувати свій внутрішній стан потребам життя. Однією з умов високого рівня життєдіяльності людини може стати стабільність та різноманітність її емоційного світу. Досягти цього здатна лише емоційно стійка особистість, яка почуває себе впевнено та спокійно у будь-якій ситуації.

Підсумком формування такої особистості є усвідомлення, розуміння себе, свідомо орієнтація в соціальному житті, об'єктивній реальності, поява власного світогляду, ефективна адаптація з урахуванням позиції іншого і розвитком власних потенціалів.

Інтенсифікація й оптимізація навчання, які закономірно виникли унаслідок збільшення обсягів навчальної інформації в старших класах загальноосвітніх шкіл, пов'язана з великими витратами нервово-психічної енергії школярів. Це негативно впливає на стан психічного здоров'я учнів. Сьогодні більшості з них властива емоційна напруженість, яка виражається в підвищеному рівні неврівноваженості, тривожності, неконтрольованій агресивності, небажанні спілкуватися, підвищеній стомлюваності.

Проблема психічних станів особистості, їх регуляція розглядалася в дослідженнях різних авторів (Р. Еремєєва, Т. Кириленко, А. Кузнєцова, Р. Леонова, М. Левітов, А. Маклаків, В. Семиченко, В. Юрченко та ін.). Проте, чинники, що впливають на регуляцію психічних станів ще недостатньо вивчено. Дослідження цих питань є актуальною задачею педагогічної та вікової психології, оскільки від розв'язання цієї проблеми залежить ефективність навчальної діяльності учнів.

На наш погляд, важливим є вивчення особливостей регуляції емоційної сфери школярів у перехідний період, наприклад, перехід із середньої ланки в старшу школу, стреси екзаменаційного періоду, які можуть призвести до високої напруги психічних функцій, підвищеного рівня тривожності. Проблема посилюється наявністю вікової кризи. Підлітковий вік, на думку А.Лічко, – це критичний період для виникнення психопатій, появи психічних травм та девіантної поведінки, який супроводжується втратою інтересу до навчання, зниженням успішності у навчальній діяльності, виникненням міжособистісних конфліктів та внутрішніх суперечностей.

Вибір конструктивних стратегій подолання критичних ситуацій постає чинником, що визначає успішність розвитку особистості, її цілісність, зрілість, стійкість. У свою чергу, комплекс таких стратегій включається в широкий набір засобів, за допомогою яких людина вибудовує все різноманіття міжособистісних відносин, а в перспективі – свою унікальну стратегію життя. Сьогодні на фоні інтенсивних суспільних змін особливо гостро встає питання пошуку таких стратегій адаптивної поведінки в критичних ситуаціях, які

3. Розробити систему корекційних заходів по усуненню дезадаптації особистості дитини.

4. Експериментально апробувати систему корекційної роботи з дезадапованими дітьми – дошкільниками, яка ґрунтується на принципах моделювання адекватних поведінкових реакцій дітей, як важливого чинника їх адаптації і оптимізації соціального середовища в дитячому колективі.

Теоретико - методологічна основа дослідження: системний підхід до аналізу психічних явищ (Б.Г.Ананьєв, Б.Ф.Ломов), який передбачає єдність біологічних і соціальних чинників психічного розвитку (Л.С.Виготській, П.К.Анохин); теорія вікової періодизації, яка визначає особливу значущість дошкільного віку (Л.С.Виготській, А.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, В.С.Мухина і ін.); принципи детермінізму єдності свідомості і діяльності, концепція про закономірності психічного розвитку особистості (Л.С. Виготській, Г.С. Костюк); соціально - психологічні особливості адаптації як процесу активного пристосування індивіда до умов соціального середовища (Ю.А. Александровській, Ф.Б. Березін); положення про неадаптивну активність індивіда (В.А. Петровській); теорія залежності негативних внутрішніх переживань, які виявляються в психогенних реакціях невротичного і соматичного характеру (А.І.Захаров, А.М.Прихожан).

Методи дослідження. В роботі був використаний системний підхід до вивчення соціально-психологічних факторів дезадаптації. Основними методами дослідження були: бесіда, анкетування, нагляд, метод експертних оцінок, психодіагностичні методи, констатуючий та контрольний експерименти. Процес обробки даних дослідження опирався на методи варіаційної статистики: факторний та кореляційний аналіз.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному і практичному дослідженні особливостей процесу дезадаптації дітей дошкільного віку та уточненні змісту його етапів, якими виступають не адаптивність і дезадаптивність; виявленні психологічних особливостей дезадаптації, як негативної динамічної психологічної характеристики особистості, що проявляється в емоційній нестабільності, тривожності, низькому рівні соціальних контактів, наявності страхів; встановленні основних соціально-психологічних факторів, що зумовлюють виникнення дезадаптації.

Теоретична значущість дослідження: полягає в розширенні наукових уявлень про особливості процесу адаптації і дезадаптації дошкільника, виявленні впливу соціально - психологічних чинників на виникнення і розвиток дезадаптації та її психологічних особливостей.

Практична значущість дослідження: розробка комплексу методик для діагностики рівня дезадаптації, який може бути використаний практичними психологами, вихователями, методистами у педагогічній практиці, а також методичних рекомендацій “Соціально-психологічні аспекти адаптації дітей до умов дошкільного закладу” на допомогу працівникам дошкільних закладів по вивченню процесу адаптації і дезадаптації дошкільників.

База дослідження: дослідження проводилося на базі дошкільного закладу №84, м.Краматорськ, Донецької області.

Подано до редакції 09.05.2008

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Кічук Н.В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі //Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Випуск 12. Педагогічні науки: 36.наук. пр. – Т.1. – 2006. – С.80-87.
5. Леонтьєв А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті/ ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. – Харків: “ОВС”, 2001. – 256 с.
7. Слатєнін В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП “Издательство Магистр”, 1997. – 308 с.

Подано до редакції 21.05.2008

УДК 37.013.43

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ УКРАИНЫ В КОНЦЕ ХХ СТ.

*Скоробогатова Мария Ростиславовна, аспирант
Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского
г. Симферополь*

Актуальность. Сегодня, в период реформирования образования, нестабильного политического и экономического состояния государства, массового подчинения СМИ, особо остро стоит вопрос о возобновлении и сохранении духовной культуры нашего общества как единственного ориентира для утверждения и совершенствования своей личности.

Немного есть профессий, которые способствуют сохранению и развитию духовной культуры: это и философы, и священники, и музыканты, и поэты, и художники, но главным звеном в передаче и развитии культурных ценностей все же является учитель. И, несомненно, от того насколько сам учитель будет культурно образован и будет зависеть результат его труда. Трудно представить себе другую деятельность, от которой так много зависит в судьбе каждого человека и всего народа. Особые профессиональные и общественные функции учителя, необходимость быть всегда на виду самых беспристрастных судей - своих воспитанников, заинтересованных родителей, широкой общественности к личности учителя предъявляют повышенные требования, особенно к его моральному облику. Учитель становится учителем только тогда, когда сочетание профессиональных и личностных качеств с передовыми педагогическими взглядами и идеями делают его носителем педагогической культуры.

Не вызывает сомнений то, что прочность и качество образования и духовной культуры в основном зависит от тех, кто закладывает «фундамент», а это семья и первый учитель, учитель начальных классов. Педагогическая теория и практика подтверждают, что в системе подготовки кадров в высших учебных заведениях преобладает ориентация на формирование учителя-исполнителя, от которого в основном требуют применения профессиональных знаний и умений, а не творческого поиска в педагогической деятельности. Таким образом, существует противоречие между типичной системой подготовки учителя и новыми социальными требованиями

к его работе.

Анализ проблемы свидетельствует, что в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов недостаточно учитывается необходимость развития их творческих способностей, подготовки к творческой педагогической деятельности, овладение ими основами педагогического творчества. Но так как педагогическое творчество является одной из составляющих педагогической культуры, особо актуальной становится проблема формирования творческой индивидуальности будущего учителя начальных классов, стоящего у истоков развития творческих способностей ребенка. [3]

Педагогическая культура, являясь частью общечеловеческой культуры, имеет определенные этапы своего развития вместе с развитием культуры и цивилизации. Как явление педагогической практики, она существовала всегда, хотя в каждый период развития образования проявлялась в различной степени обобщенности. Известно, что самые крупные достижения педагогической науки и практики происходили и происходят на основе целостного видения и творческого преобразования действительности, именно поэтому необходимо изучать опыт прошлого.

Таким образом, в данной статье попытаемся осветить основные исторические, политические предпосылки, которые влияли на развитие педагогической культуры в истории нашего государства с позиции цивилизационного подхода. Целесообразным считаем рассматривать данную проблему с момента развития Украины как самостоятельного, независимого государства, то есть с периода становления Независимости Украины.

Анализ литературы. Теоретическое осмысление проблемы формирования культуры педагогической деятельности давно назрело в педагогической науке. Вопросам формирования профессиональной культуры будущих учителей уделяли большое внимание классики отечественной педагогики П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.

К проблеме формирования педагогической культуры обращаются отечественные философы, психологи и педагоги (Ц.П. Арзаканьян, С.И. Архангельский, Е.В. Бондаревская, Б.В. Богданов, В.А. Бачинин, Д.Б. Боговяльская, Л.В. Борокова, С.П. Винокуров, М.А. Верб, И.Ф. Исаев, З.К. Каргиева, Л.Н. Коган, Г.М. Коджаспирова, Н.В. Кузьмина, А.А. Лебедев, Б.Т. Лихачев, М.К. Мамардашвили, Г.И. Михалевская, П.И. Пидкасистый, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Шиянов).

На основе культурологического подхода к феномену педагогической культуры было раскрыто содержание и условия формирования таких ее видов, как методологический (Е.В. Бережнова, В.А. Сластенин); коммуникативный (В.С. Грехнев, В.А. Кан-Калик, В.П. Кузовлев, А.В. Мудрик); психологический (Н.И. Исаева, Н.И. Лифинцева); физический (М.Я. Виленский); эстетический (В.Н. Чернокозова, Н.И. Чернокозов); гуманитарный (Е.Н. Шиянов); валеологический (Л.В. Куклина); исследовательский (А.И. Кочетов, Е.М. Муравьев); дидактический (Н.М. Фатянова). [7]

В современной теории и практике педагогического образования взгляды

є гіперактивність або загальмованість. Діти в період адаптації до нових соціальних умов особливо легко впадають у стан емоційного і психічного стресу, який негативно впливає як на стан їхнього здоров'я, так і на сам процес адаптації.

Прояви дезадаптації можуть розвиватися внаслідок обтяженого пренатального і антенатального анамнезу, розумового і фізичного перенапруження, порушення мікросоціальних контактів в крузі одноліток, дорослих, батьків і педагогів. Останніми роками, як свідчать спеціальні експериментальні дослідження, найпоширенішими проявами дезадаптації є тривожність і страхи у дітей (І.В. Дубровіна, В.І. Гарбузов, А.І. Захаров, Е.Б. Ковалева та ін.), порушення соціальних контактів з однолітками.

Разом з тим, не зважаючи на велику різноманітність дослідницьких робіт по даній проблемі, особливості попередження і корекції дезадаптиваної поведінки дітей в умовах дошкільної установи досліджувалася не достатньо.

Ігрова терапія є комплексним і доступним засобом, що викликає позитивні емоції та активізує пізнавальні процеси у дошкільників. Виявлено, що ігрова терапія специфічно впливає на емоційні стани і поведінку дошкільника в період адаптації (М.Бобньова, Т.Василець, Г.Подкопаєва, М.Проселкова, Ю.Рубіна, Н.Шевельова, Ю.Шевченко, Г.Шипулін, О.Шорохова та ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що, незважаючи на значну увагу до вивчення процесу адаптації дітей дошкільного віку медиків, психологів, педагогів, ця проблема не знайшла свого достатнього розв'язання.

Актуальність проблеми, її недостатньо теоретична, методична і практична розробленість, необхідність інтегрованого підходу до її рішення, потреба практики, зумовили вибір теми дослідження: «Вивчення проявів дезадаптації у старших дошкільників та шляхи їх корекції методами ігрової терапії».

Об'єкт дослідження - психологічна дезадаптація дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження - психологічні особливості поведінки дезадаптованих дітей старшого дошкільного віку та їх корекція шляхом ігрової терапії.

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати, розробити і експериментально апробувати програму корекції проявів дезадаптації у дошкільників.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на тому, що дезадаптація як специфічна негативна інтегральна властивість індивідуальності дитини виникає і розвивається під впливом сукупності зовнішніх (соціальних) та внутрішніх (психологічних) факторів, які обумовлюють психологічні особливості її прояву, а тому система корекційних заходів по усуненню дезадаптації повинна бути спрямована на нівелювання впливу детермінантних соціально-психологічних факторів на особистість дитини.

Для досягнення мети дослідження і перевірки гіпотези були поставлені такі задачі:

1. Обґрунтувати теоретичний і методичний підходи до вивчення проблеми дезадаптації дітей – дошкільників.

2. Визначити соціально-психологічні фактори виникнення і розвитку дезадаптації та виявити її психологічні особливості у дошкільників.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ

Малєєва Оксана Валентинівна, пошукувач кафедри психології РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Актуальність теми. Сучасна державна політика захисту дитинства є складовою загальної цілісної концепції розвитку Українського суспільства, що відображено в Конституції України, Державній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), Законі “Про освіту”, “Законі України про дошкільну освіту”, “Законі України про захист дитинства” та інших нормативних документах.

Аналіз сучасних досліджень в галузі дошкільного дитинства (Л.Артемова, А.Богуш, З.Борисова, О.Кононко, С.Ладивір, З.Плохій, Т.Поніманська, В.Оржеховська, В.Постовий та ін.) свідчить про інтенсивні пошуки вчених і практиків щодо оновлення змісту освіти і виховання дітей, реалізації особистісно - орієнтованих виховних технологій, організаційно-педагогічних умов функціонування освітніх закладів різних типів і профілів, психолого-педагогічних умов оптимального розвитку дітей у сім'ї, дошкільних закладах і школі. У всіх дослідженнях пріоритетними є особистість дитини, обґрунтування умов її розвитку. Найважливішою умовою оптимального розвитку дитини є успішність її адаптації до різноманітних соціальних умов, наприклад, до умов виховання в дошкільній установі.

Психолого-педагогічні аспекти адаптації дітей дошкільного віку до нових умов розглядалися в працях Л.Галігузової, Л. Дзюбо, Т.Жаровцевої, О.Кононко, С.Мещерякової, Л.Царегородцевої, Ж.Юзвак та ін. Психолого-педагогічні умови забезпечення позитивної адаптації дошкільників простежуються в дослідженнях Н.Вагутіної, Р.Калініної, Т.Науменко. Адаптацію, як проблему комплексної взаємодії медиків, педагогів, психологів і батьків досліджували А.Атанасова-Вукова, Л.Голубева, Г. Гридньова, К. Грош, М. Зейдель, В.Манова-Томова, Р.Тонкова-Ямпольська та ін.

Ряд робіт присвячено вивченню особливостей адаптації і дезадаптації дітей різного віку (Л.І. Закутська, О.В. Новікова); чинники дезадаптивності дітей вивчали Г.В. Бурменська, Л.Г. Лідерс, О.Р. Боделан і др.; невротичні реакції проявив психологічної дезадаптації (Ю.О. Александровський); вплив різкої зміни «ситуації соціального розвитку», необхідність реконструкції модусу адаптивної поведінки, що склався (Л.С. Виготський); клінічна характеристика дітей з синдромом дезадаптації (В.О. Ананьев, О.І. Захаров, В.В. Лебединський); рання шкільна дезадаптація учнів молодшого шкільного віку (Л.В. Дзюбо); проблему підготовки педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми досліджувала О.Ю. Пономарьова.

Дослідники Л.Галігузова, С.Мещерякова, Л.Царегородцева підкреслюють, що період звикання дітей до нових умов, призводить до афективних станів (страх, депресія, агресивність, апатія), втрата набутих раніше навичок (відмова від самообслуговування, від мовного спілкування тощо). Вони зазначають, що у дітей, які вперше потрапили до дошкільного закладу спостерігаються зміни поведінкових реакцій: емоційна напруженість, тривожність, стурбованість, страх, депресія, агресивність. Негативною поведінковою реакцією таких дітей

на професійно-педагогічну підготовку обновляються с позиції теорії особистісно-орієнтованого навчання і виховання. По мненню багатьох дослідників (Е. Белозерцев, В. Болотов, И. Зязун, В. Новиков, В. Лазарев, Н. Коноплина, О. Пехота, О. Савченко, В. Семиченко, И. Харламов и др.), педагогічне навчання в її автентичному розумінні повинно, крім усього, забезпечувати загальне і професійне розвиток особистості майбутнього вчителя.

Так, О. Пехота відзначає, що глобальні тенденції в світовій системі освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття і реформування національної вищої педагогічної школи визначили серед пріоритетів педагогічної демократизації і гуманітаризації навчально-виховного процесу в педагогічних вузах органічне об'єднання національних і загальнолюдських принципів; орієнтацію на створення і розвиток особистісно-орієнтованої освітньої середовища [6].

И. Харламов відзначає, що новою стратегією в підготовці вчителів початкових класів на сучасному етапі повинно бути формування у студентів факультетів початкового навчання таких професійних якостей: педагогічної майстерності, педагогічного мистецтва, педагогічного творчості, педагогічного новаторства [7]. Іншими словами, новим вимогами до підготовки студентів, в частині майбутніх учителів початкових класів, є формування педагогічної культури.

Незважаючи на наявність значного числа досліджень в області професійно-педагогічної культури, існуюча система підготовки педагогічних кадрів все ще недостатньо орієнтована на формування у майбутніх учителів початкових класів педагогічної культури як феномена.

Основний матеріал. Розвиток людського суспільства ми можемо закономірно представити як чередування певних епох, періодів, і кожен з них характеризується неповторними досягненнями людей во всіх сферах їх життя. Ці досягнення ми отождествляємо з поняттям «культура».

Необхідно відзначити, що термін «педагогічна культура» з'явився в педагогіці порівняно недавно і схожий з такими поняттями як педагогічне мистецтво, педагогічне новаторство, педагогічне творчество. Однак до сих пор не розроблена загальноконцептуальна модель педагогічної культури, що охоплює всю сутність цього складного соціального явища. При цьому більшість дослідників сходять во мненні, що педагогічна культура є специфічним проявом загальної культури і представляє собою інтегративне поєднання якостей особистості.

Таким чином, педагогічну культуру розглядаємо як частину загальнолюдської культури, в якій в найбільшій ступені закріпились духовні і матеріальні цінності, а також способи творчої педагогічної діяльності людей, необхідні людству для обслуговування історичного процесу зміни поколінь і соціалізації особистості. [1]

Сутність педагогічної культури полягає в формуванні у

учителей, в частности у будущих учителей начальной школы, современного педагогического мышления, аккумулирующего совокупность общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентаций и ценностных качеств личности, а также владение личностно-гуманными технологиями, позволяющими осуществлять принципиально новую направленность образовательного процесса.

Исследование теоретических основ формирования культуры педагогической деятельности будущего учителя базируется на идеях, согласно которым подготовка учителя рассматривается в неразрывной связи с общественно-историческими и историко-педагогическими предпосылками развития этого феномена.

Таким образом, рассмотрим основные историко-педагогические и социально-исторические события, которые сопровождали развитие системы подготовки учителей начальных классов Украины в конце XX столетия и попытаемся разобраться, как это влияло на развитие педагогической культуры.

Итак, на момент провозглашения независимости Украины (24.08.1991 г.) в государстве уже действовал Закон «Про образование», который давал правовую основу для развития национальной системы образования. С этого момента начался отсчет времени свободного развития педагогического образования. Закон подчеркнул социально значимые требования к педагогическим работникам в форме юридических норм, которые стали определенным ориентиром в перестройке педагогического образования.

Согласно данному закону образовательная сфера Украины ориентировалась на всестороннее развитие человеческой личности. Этому способствовали такие факторы как: характерные феномены демократизации, регионализации, гуманизации образования, интеграции науки и практики; изменение взглядов на личность, человека, усиление позиции культурно-исторической педагогики развития; приоритет самореализации как преподавателя, так и студента; настоятельные требования к коренному изменению в подготовке учителей [2].

Следует отметить, что среди всех бывших союзных республик Украина первой приняла новый образовательный закон, что способствовало перестроечным процессам в образовании нашей страны в условиях независимости и стало примером для других государств.

Для повышения престижа учительской деятельности государство повышает заработную плату учителям, согласно их категории. Это, с одной стороны, ставило в центр внимания педагогических коллективов уровень профессионализма и компетентности, эффективности и результативности работы, гражданской ответственности и общей культуры педагогов, с другой стороны, - выдвигало проблему квалификационных требований, содержание подготовки, критериев оценки деятельности педагогов. Помимо высоких моральных качеств к учителю выдвигались следующие требования: учитель обязательно должен обеспечивать условия для усвоения учениками учебных программ на уровне обязательных государственных требований, способствовать развитию способностей тех, кто обучается и воспитывается. Его обязанность наставлением и личным примером утверждать уважение к

предметной, общественной и рефлексивной (его собственное «Я»), с которой он взаимодействует, используя при этом доступные ему способы. Можно выделить три уровня в развитии «Я» ребенка:

- «Я» ПРЕДМЕТНОЕ, содержание которого определяется результатами его взаимодействия с вещной или предметной средой (младенчество – младший школьный возраст).
- «Я» СОЦИАЛЬНОЕ, когда общение с другими достигает развитых форм (средний и старший подростковый возраст).
- «Я» РЕФЛЕКСИВНОЕ – главная цель личной идентификации. [1, 339]

Важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение им некоторого определенного уровня развития самосознания, т.е. уровня знания о своем Я, отношения к своему Я и управления своим Я [3].

Системный подход является одним из важнейших методологических принципов современной науки и практики [4]. Механизм самоосознания с точки зрения системного подхода заключается в последовательной смене на более высоком уровне таких его форм:

1. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ «Я» - «НЕ-Я»: появление субъектности;
2. РЕФЛЕКСИЯ: целенаправленность, самоконтроль, самоотчет, предвидение и планирование собственной деятельности и поведения;
3. ОТНОШЕНИЯ к окружающему, другим людям и себе: мера несовпадения «Я-реального» и «Я-идеального», самооценка;
4. СОЗДАНИЕ СЕБЯ: волевой, деятельностный акт.

В рамках концепции уровневого строения самосознания В.В. Столин определяет **самоотношение** (п. 3) как непосредственно-феноменологическое выражение личностного смысла Я для самого субъекта [7]. Самоотношение предполагает некоторое знание себя, собственного «Я», и, конечно же, влечет за собой определенные последствия, проявляющиеся в поведении.

Выводы. Можно выделить два основных этапа становления самосознания в подростковом возрасте: на первом уточняются и закрепляются границы «Я», формируется чувство взрослости, происходит идентификация себя со сверстниками, на втором – расширяется и уточняется содержание «Я» субъекта, вырабатывается чувство собственного достоинства. Каждый из этих этапов включает в себя последовательную смену форм самоосознания.

Литература

1. Большой психологический словарь/ Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672с.
2. Вачков И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось-89, 2003. – 144с.
3. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
4. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335с.
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
6. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 288 с.

Подано до редакції 12.05.2008

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ И РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Кучеренко Светлана Валерьевна, ассистент кафедры психологии,
аспирант*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Появление сознательного «Я», возникновение рефлексии, сознание своих мотивов, моральные конфликты и нравственная самооценка, интимизация внутренней жизни – вот некоторые феноменальные проявления самосознания в этом возрасте [1]. Этот период считается критическим, переломным или даже периодом собственно возникновения самосознания во всей его целостности. «Периодом возникновения сознательного «Я», – пишет И. С. Кон – как бы постепенно ни формировались отдельные его компоненты, издавна считается подростковый и юношеский возраст» [5].

Развитие самосознания ребенка осуществляется через преодоление противоречия между внешней регуляцией, системой требований, предъявляемых ему взрослым (обучение, воспитание), и его (ребенка) собственной спонтанной активностью. По мере взросления источник развития перемещается внутрь личности, внешняя детерминация поведения трансформируется во внутреннюю, возникает внутриличностное противоречие между **Я-действующим** и **Я-отраженным**, становящееся двигателем восхождения к **Я-творческому**. На этот механизм развития самосознания указывает Л.М. Митина. Если в силу каких-то причин развертывание указанного процесса не происходит, человек остается объектом внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъект собственной жизнедеятельности. [3]

В.А. Петровский по этому поводу делает замечание, что источник личностно образующей формы активности на всех этапах онтогенеза заключается в **противоречии** между двумя Я-субъектами. Между Я в собственных глазах ("экзотерическое" Я субъекта), которое имеет сложное строение: триединство "Эго", "Я-концепции" и "Самости". Второе Я – это предполагаемый индивидом образ его Я, каким его видят другие люди, т.е. гипотетическое собственное Я в глазах другого, или "иммерсивное Я" ("экзотерическое Я", "зеркальное Я") [6].

Осознать себя, значит осознать систему собственных отношений к другим людям, предметам, самому себе, понять, в чем ее отличие от системы отношений других людей. В.А. Аверин выделяет следующие этапы становления самосознания в подростковом возрасте:

1 этап – формирование чувства отграниченности своего «Я» от окружающих, т.е. формирование **чувства взрослости**, идентификация себя со сверстниками, поиск одобрения себя и своего поведения со стороны окружающих (уточняются и закрепляются границы «Я»).

2 этап – становление идентичности личности подростка: формирование структуры «Я» младших и старших подростков, выработка **чувства собственного достоинства** (происходит расширение и уточнение своего «Я»).

Содержание «Я» ребенка определяется содержанием той среды –

принципам общечеловеческой морали, родителям, женщине, культурно-национальным, духовным, историческим ценностям, бережное отношение к окружающей среде, готовить к жизни в духе взаимопонимания, мира, согласия между всеми народами, этическими, национальными, религиозными группами.

Новые, повышенные требования к личности учителя естественно повлияли на систему подготовки будущих учителей. Вследствие чего новой, важной тенденцией стало повышение уровня педагогического образования будущих учителей начальных классов в вузах III и IV уровней аккредитации. Однако к концу XX столетия эта тенденция замедлилась (57, 2%) и связано это, во-первых, с сильной конкуренцией со стороны педучилищ, которые выпускали большое количество педагогов начального звена образования. Характерной в этом плане является ситуация, которая сложилась в г. Киеве, где работа пединститута конкурировала с тремя педучилищами.

Во-вторых, это характерно для регионов, в которых не осуществлялась вузовская подготовка учителей начальных классов (Закарпатская, Черновецкая область и Республика Крым), стойко сохранялась и даже увеличивалась (Закарпатье) существенное отставание от среднереспубликанской части этих педработников с высшим образованием III и IV уровней аккредитации. Интересным является тот факт, что соседняя с Черновецкой Ивано-Франковская область, пединститут которой имел специальность «Педагогика и методика начального обучения», на протяжении двух десятилетий далеко опередила своего Черновецкого аналога, хотя начинали эти две области с одинаковых показателей. Тоже касается и Черниговской области, в которой рассматривается параметр достижений 76%. Характерно, что открытие в 1991 году в Черновецком университете в комплексе с педучилищем такой подготовки сразу же исправило положение. [3]

Становления украинской государственности и в связи с этим изменение требований к подготовке учителей требовало и кардинальных корректив в учебных планах и программах пединститутов и педучилищ. Пересматривалось содержание дисциплин. При пединститутах гуманитарные и социально-политические дисциплины должны были иметь 30-35 % от общего объема учебного времени. Кроме того, будущие учителя (в том числе и учителя начальных классов) должны были пройти курс по этике, эстетике, логике, педагогике, психологии, истории религии и атеизма, основ экологии. При педучилищах для потоков на базе неполного среднего образования увеличивалось количество часов на изучение истории Украины, на базе полного среднего образования вводились курсы «Народоведение», «Этика и эстетика», «История религии и атеизма». [3]

Концептуальные основы реформы образования были определены Государственной национальной программой «Образование. Украина XXI столетие». Этот документ, разработанный творческим коллективом педагогов и практиков, был рассмотрен и одобрен Первым съездом педагогических работников Украины (декабрь 1992 года) и утвержден Кабинетом Министров (постановление № 896 от 3 ноября 1993 года). [5]

Главная цель Программы состояла в определении стратегии развития образования в Украине в ближайшие годы и перспективы XXI века. Создание

жизнеспособной системы обучения и воспитания для достижения высоких образовательных уровней, обеспечение возможностей постоянного духовного самосовершенствования личности, формирования интеллектуального и культурного потенциала как наивысшей ценности нации. Программа исходит из того, что «педагогические работники должны стать основной движущей силой возрождения и создания качественно новой системы образования. В связи с этим главное внимание было сосредоточено на подготовку нового поколения педагогических работников, повышении общей культуры, профессиональной квалификации и социального статуса педагога до уровня, который отвечает его роли в обществе». [3]

На решение проблем, связанных с подготовкой, профессиональной деятельностью и последипломным образованием педагогических работников направлена также государственная программа «Учитель», разработанная на период до 2012 года. Целью программы является определение неотложных и перспективных мероприятий по реализации основных направлений модернизации системы образования с учетом требований современного информационно-технологического общества, обеспечение экономических и социальных гарантий профессиональной самореализации педагогических работников и утверждение их высокого социального статуса в обществе. [5]

Заметную роль в формировании и реализации государственной политики в области образования, управлении отраслью на национальном и региональном уровнях сыграли и общественные объединения (ассоциации, конфедерации) высших учебных заведений, союзы их руководителей.

Так, в результате изменений в социально-политическом и экономическом устройстве государства в 90-х годах минувшего столетия был создан Союз ректоров высших учебных заведений Украины – первое общественное объединение руководителей высших учебных заведений в независимой Украине, что привело к значительным изменениям и в сфере образования. Это событие можно рассматривать как первый шаг к предупреждению возможного интеллектуального кризиса, потери научной, культурной элиты.

Эффективность деятельности Союза подтверждена временем. Среди его достижений: автономия высших учебных заведений; обеспечение учебного процесса учебниками и учебными пособиями; высокий уровень научно-исследовательской работы, и главное, интеллектуальная работа возвратила себе предшествующие позиции как важнейший и престижный вид деятельности, в значительной мере определяющий прогресс общества. [5]

Вывод. Итак, проанализировав основные историко-педагогические события Украины конца XX века, позволяет нам еще раз убедиться в том, что уровень развития педагогического образования и соответственно педагогической культуры напрямую зависит от социально-экономических и социально-политических условий общества. Использование достижений прошлого в формировании педагогической культуры учителей начальной школы Украины возможно лишь при условии четкого осознания всех ее компонентов. Однако в период реформ и преобразований сложно оценить все факторы, которые влияли на педагогическую культуру. Скорее всего, проблема заключается в том, что феномен «педагогическая культура» только начал

поддержку учителя;

- регулярно проводятся психолого-педагогические семинары о возрастных и индивидуально-психологических особенностях пятиклассников для учителей, которые в дальнейшем будут работать с пятью классами;

- психолого-педагогические семинары для учителей начальной школы о возможных причинах трудностей в обучении и поведении учащихся, о путях развития познавательных процессов (в частности, операций логического мышления, внимания, памяти, а также способности к произвольной регуляции учебной деятельности) с помощью специально подобранных упражнений и игр, которые могут использоваться как элементы урока.

В апреле проводится психолого-педагогический консилиум, на котором присутствуют учителя четвертых классов, вновь назначенные классные руководители пятых классов, педагоги-предметники, администрация, психологи, социальный педагог и логопед.

На консилиуме анализируются особенности эмоционально-волевой сферы младшего подросткового возраста, характеризуются различные возможные формы дезадаптации у пятиклассников. Предлагаются рекомендации по выбору адекватных средств педагогического воздействия по отношению к детям данного возраста.

Психологи для классовых руководителей представляют социометрические данные, характеризуют распределение ролей в ученическом коллективе, знакомят с психолого-педагогической характеристикой класса.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что переход учащихся в школу второй ступени сопровождается существенными изменениями в жизни ребенка, которые часто являются причиной или пусковым механизмом ряда негативных процессов, ведущих к «внутреннему отходу от школы», школьной дезадаптации учащихся. Специфика школьной дезадаптации при переходе в основную школу заключается в том, что эти явления, в отличие от дезадаптации учащихся в младшей школе, носят массовый характер и в значительной степени обусловлены объективными факторами, связанными с содержанием и организацией учебного процесса и возрастными особенностями учащихся.

Литература

1. Бура Л.В. Условия успешной адаптации учащихся при переходе из начального в среднее звено общеобразовательной школы / Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: Вип. 15. Ч.2. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – с. 163-167.
2. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъективности. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512с.
3. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе. Под ред. Л.П. Пономаренко – Одесса: «Астро Принт», 1999. – 119 с.
4. Психология. Словарь./ Ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Рабочая книга школьного психолога/ И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.: Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303с.
6. Ракульцева Е.В. Подготовка педагогов к предупреждению дезадаптации подростков в системе внутришкольного повышения квалификации. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Омск, 2007.

Подано до редакції 12.05.2008

учителей. И именно тесное сотрудничество учителей начального и среднего звена школы, преемственность методов работы с детьми и является залогом благополучной адаптации их в основной школе.

Наша модель профилактики школьной дезадаптации в процессе перехода учащихся младших классов в основную школу опирается на модель, предложенную Л.П. Пономаренко [3]. Важная роль в ней отводится учителям начальной и основной школ.

Во время встреч психолога с учителями четвертых классов собирается информация о детях с трудностями в обучении и нарушениями поведения. Выясняются причины этих трудностей с точки зрения учителя; обсуждаются меры, принятые для их преодоления и полученные результаты; выясняется детальная информация о семье ребенка, условиях его воспитания. Анализируются результаты исследований в рамках программы «Универсал» (автор В.А. Киричук), которая дает достаточно полную картину проблем личностного развития ребенка и особенностей взаимодействия его в классном коллективе.

Психологической службой ЭУВК вырабатываются рекомендации учителю по поводу выбора индивидуального педагогического стиля;

по вовлечению ребенка во внеклассную деятельность, организации «ситуации успеха».

На каждого учащегося заведена индивидуальная карточка, данные которой при необходимости могут служить материалом для педагогических консилиумов, для ознакомления педагогов с причинами и характером трудностей «проблемных детей» в период проведения работы по профилактике дезадаптации пятиклассников. Они хранятся в документах психологической службы школы и используются на протяжении всего периода обучения ребенка в школе, в работе с родителями и педагогами.

На педагогическом совете ЭУВК было решено отрабатывать различные варианты подготовки учащихся к новым условиям обучения, прежде всего, к резкой смене позиции «опекаемого», когда о детях заботится один постоянный учитель, на ситуацию, когда от учащихся требуется гораздо больше самостоятельности и способности адаптироваться к различным стилям преподавания учителей-предметников:

- за счет введения спецкурсов и курсов по выбору, учащиеся еще в начальной школе были готовы к различным учителям и стилям преподавания;
- в последние месяцы учебного года вновь назначенные классные руководители посещали уроки в своих будущих пятых классах для ознакомления с классным коллективом и со стилем преподавания учителя. На наш взгляд, необходимость такой профилактической работы вызвана необходимостью установить, к какому стилю подачи учебного материала, обратной связи и к каким требованиям привыкли дети, чтобы на первых порах при обучении в пятом классе, по возможности, не вносить резких перемен и избежать усугубления дезадаптации;
- учителями проводятся специальные беседы с учащимися о новых требованиях, игровые упражнения, где поощряется самостоятельность и способность решать возникающие школьные проблемы без опоры на

формироваться. Задачей сегодняшнего дня является рассмотреть процесс овладения профессией учителя начальных классов с позиции осознания и формирования феномена педагогической культуры, которая должна включать в себя: профессиональное мастерство и творчество учителя; поликультурную ориентированность; непрерывное образование и самосовершенствование; ориентацию в типах, видах, формах инновационной деятельности, а также целенаправленная и согласованная работа всего профессорско-преподавательского состава факультета по воспитанию педагогической культуры будущего учителя начальных классов.

Аннотация. В статье указаны основные исторические и педагогические условия и факторы, которые влияли на педагогическую культуру будущих учителей начальных классов Украины в конце XX столетия. Анализ педагогического образования еще раз доказывает, что уровень его развития напрямую зависит от социально-экономических и социально-политических условий общества. **Ключевые слова:** учитель начальных классов, педагогическая культура.

Анотація. У статті зазначені основні історичні й педагогічні умови й фактори, які впливали на педагогічну культуру майбутніх учителів початкових класів України наприкінці XX сторіччя. Аналіз педагогічної освіти ще раз доводить, що рівень його розвитку на пряму залежить від соціально-економічних і соціально-політичних умов суспільства.

Annotation. Basic historical and pedagogical terms and factors which influenced on the pedagogical culture of future teachers of initial classes of Ukraine at the end of century are indicated In the article. The analysis of pedagogical education proves once again, that the level of his development straight depends on the socio-economic and social'no-politicheskikh terms of society.

Литература

1. <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/3/2.html>
2. http://www.portalus.ru/modules/philosophy/print.php?subaction=showfull&id=1109053866&archive=0217&start_from=&ucat=& Соколова Л.Б.
3. Медвідь Л.А. Історія нац. освіти і педагогічної думки в Україні. - К., „Вінар”, 2003.-335 с.
4. Национальный доклад "Развитие системы образования в Украине в 1995-2004 гг." <http://cis.bsu.by/second.aspx?uid=51&type=Article>
5. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя. - К., 1997. - 247 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пос. - М.: Юрист, 1997. - 512 с.
7. http://www.bankrabot.com/work/work_18326.html?similar=1

Подано до редакції 27.05.2008

УДК 378.02:372.8

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

*Ширшова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Таврического национального университета им.В.И.Вернадского*

Постановка проблемы. В современном мировом образовательном процессе возникает и широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях культуросообразности и индивидуально-личностного развития. Появляются новые парадигмы образования, в которых педагогическая действительность

отражается с помощью нового языка науки. В научный оборот уже вошли такие понятия как образовательное пространство и образовательный регион, поликультурная информационная среда, образовательные технологии и другие. Эти тенденции указывают на то, что основным методом проектирования и развития образования становится культурологический подход, ориентирующий систему образования на диалог с культурой человека как ее творца и субъекта, способного к культурному саморазвитию.

В период реформирования высшего педагогического образования актуализируется потребность в обновлении его содержания, поиске новых технологий, форм и методов вузовской подготовки, которые позволяли бы формировать личность будущего учителя с высоким уровнем педагогической культуры. А коммуникативная культура является сердцевинной профессионализма педагога. Ежедневно учителю приходится решать множество коммуникативных задач, так как общение составляет содержание педагогической деятельности.

Анализ исследований и публикаций. Для понимания сущности коммуникативной культуры наукой представлены несколько философских подходов. Так, аксиологический подход, сторонниками которого являются Г.Г. Карпов, А.А. Зварыкин, Г.П. Францев и другие, под культурой понимали совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством. Культуру как процесс творческой деятельности рассматривали Э.А. Баллер, Л.Н. Коган, Н.С. Злобина. Сторонники еще одного методологического подхода (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган) предметом своего исследования поставили вопросы, связанные с общей характеристикой культуры как универсального свойства общественной жизни людей. Педагогическая культура, рассматриваемая как часть общечеловеческой культуры, изучалась М. В. Богуславским, А. П. Валицкой, Г. А. Виленским, А. В. Вильковской, Г.Ф. Карповой, И.А. Колесниковой, З.И. Равкиным, Н.Л. Шеховской и др. С точки зрения образовательных учреждений педагогическая культура исследуется как сущностная характеристика среды, уклада жизни, особенностей педагогической системы, как процесс ее движения к новому качественному состоянию (Г.В. Звездунова, Е.Ю. Захарченко). В индивидуально-личностном плане ее трактуют как проявление сущностных свойств личности, профессиональной деятельности и общения учителя (А. В. Барабанщиков, Т. Ф. Белоусова, Н. Е. Воробьев, Т. В. Иванова, Е. А. Соболева).

Общение давно является предметом теоретических и прикладных исследований в отечественной педагогике и психологии. В профессиональной деятельности педагога общение является основным условием достижения образовательных и воспитательных целей. Достаточно разработанной является проблема педагогических способностей, в структуру которых входят коммуникативные способности. Еще в начале XX века П.Ф. Каптерев выделил объективные и субъективные факторы, необходимые для педагогической деятельности, наметил их иерархию (специальные и личностные свойства). Позднее В.А. Крутецкий добавил к этому склонность человека работать и общаться с детьми. Автором были представлены в наиболее обобщенном виде

Резюме. Автор розглядає причини відсутності інтересу до читання у молодших школярів; дає рекомендації щодо формуванню інтересу до читання; розкриває поняття „сформувати інтерес до читання”; зауважує, що при формуванні інтересу до читання у молодших школярів важлива роль відводиться учителю та його підготовці. **Ключові слова:** інтерес, інтерес до читання, втрата інтересу, психоінтелектуальний процес.

Резюме. Автор рассматривает причину отсутствия интереса к чтению у младших школьников; дает рекомендации по формированию интереса к чтению; раскрывает понятия „сформировать интерес к чтению”; обращает внимание на то, что в формировании интереса к чтению у младших школьников важную роль играет учитель и его подготовка. **Ключевые слова:** интерес, интерес к чтению, потеря интереса, психоинтеллектуальный процесс.

Summary. The author looks at the reason of the absence of the interest to reading at younger schoolboy; gives the recommendations on shaping the interest to reading; reveals the concepts „shaping the interest to reading”; calls attention that shaping the interest to reading at younger schoolboy important role has exactly teacher and his preparation. **Keywords:** interest, interest to reading, loss of the interest, psychic intellectual process.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Гудзик І. Класне і внікласне читання // Початкова школа. – 2003. - №2. - С. 12.
3. Кушнір А.М. Як приобщити дітей к читанню // Начальна школа. - 2007. - № 5. – С. 71-72.
4. Локалова Н.П. Почему дети не любят читать и как сформировать у них интерес к чтению // Начальная школа. – 2007. – № 12. – С. 14-19.
5. Светловская Н.Н. Методика обучения чтению: что это такое? // Начальная школа. – 2005. - № 2. – С. 9.
6. Тараненко Л.Г. Уроки внеклассного чтения – важнейший резерв всестороннего развития и воспитания детей // Начальная школа. – 1990. - №5. – С. 16.

Подано до редакції 18.05.2008

УДК 371

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ

Бура Людмила Викторовна, соискатель

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Одной из важнейших сфер психолого-педагогического сопровождения УВП является профилактика дезадаптации учащихся в кризисные периоды, к которым относится и переход в основную школу. В ЭУВК «Школа будущего» г. Ялты работа по профилактике дезадаптации учащихся проводится восьмой год. В настоящее время мы можем предложить, с нашей точки зрения, вариант эффективной системы такой работы, хотя допустимо и использование отдельных ее элементов. Некоторые формы давно апробированы нами и хорошо зарекомендовали себя, некоторые введены недавно, а некоторые использовались лишь частично.

Для повышения эффективности работы по профилактике дезадаптации используются «командные» формы работы, тесное сотрудничество разных специалистов: психологов, детского психиатра, логопеда, дефектолога,

Найочевидніший дефект цієї психофізіологічної моделі - її невідповідність природним механізмам „прочитування” людиною всього навколишнього світу (перш за все низький темп і психофізична „бідність” процесу) [5, с.9].

Для нас очевидно, що традиційне навчання витісняє „швидкі” природні механізми сприйняття тексту і замінює їх на повільні, штучні. Послідовно-лінійне „відтворення звукового образу слова за графічною моделлю” і подальше розуміння цього відтвореного „звукового образу” схоже на послідовне обмацування руками крупного малознайомого предмету в темноті в спробі зрозуміти, що це. Адже читання може бути побудоване так, як ми орієнтуємося в просторі до всякого спеціального навчання (миттєве пізнання навіть малознайомого предмету за допомогою швидкоплинного, надкороткого, подібно до фотоспалаху, погляду на нього). Можна будувати читання як процес миттєвого пізнання і розуміння знайомих слів. Саме так читають дорослі. Але абсолютно не так учать читати дітей.

У результаті багаторічної роботи дослідницького колективу НДІ шкільних технологій створено альтернативну технологію початкового навчання читанню, при використанні якої моделюється психоінтелектуальний процес, що відрізняється принципово від такого при використанні аналітико-синтетичного методу. Експериментальна робота в різних регіонах країни в різний час виявила такі параметри її результативності (порівняно з показниками в інших системах навчання): істотно посилюється мотивація читання. Діти люблять читати, популярність уроку читання часто вище, ніж уроку фізкультури (за матеріалами опитів батьків і учнів, аналізу бібліотечних формулярів); навантаження у внеурочний час у наочної наочної галузі „філологія” знижується на 80%; за рахунок значного поліпшення техніки читання і зміни психофізіологічного режиму роботи зорового аналізатора істотно знижується загальне психофізіологічне навантаження в навчальному процесі; показники якості розуміння інформації при контролі за допомогою експрес-опитів збільшуються на 50-70%; показники збереження інформації за наслідками відстрочених експрес-опитів вище в середньому на 31 % і т.ін. [3, с.72].

Висновки. Отже, щоб дитині стало приємно, цікаво і радісно спілкуватися з книгами вчитель повинен особливу увагу приділити тому, щоб кожен школяр ще в першому класі на належному рівні опанував навичками читання і навчився розмовляти з книгами на спеціальній мові – умовно книжній. На кожному уроці позакласного читання потрібно створювати такі умови: радість і задоволення від читання книг, серйозний тон і характер всієї роботи, використовувати такі прийоми, які дозволяють навчати школярів новим читацьким знанням і вмінням, розширюють їх критичний кругозір, розширюють пізнавальні завдання з читанням книг. Оскільки інтерес до літератури є наслідком правильно організованого навчання, гарантованим наслідком знання дітьми широкого кола книг та вміння діяти з ними індивідуально, без сторонньої допомоги.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики з виховання інтересу до навчально-пізнавальної літератури на уроках позакласного читання.

педагогические способности: дидактические, академические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, педагогическое воображение и коммуникативные.

В современных психолого-педагогических исследованиях (работы Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной и др.) проблема свойств педагога, определяющих продуктивность педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения. Следует отметить заслугу А.А.Леонтьева, который сумел заострить внимание на актуальности проблемы педагогического общения для практики обучения и воспитания. А.К. Маркова, изучив специфику труда учителя, выделила его основные составляющие: собственно педагогическая деятельность, личность учителя и педагогическое общение. В работах Ю.М.Жукова, Л.А. Петровской и П.В. Растянникова обращено внимание на диагностику и развитие компетентности в общении. Проблемы гуманизации межличностного общения, коммуникативного ядра личности изучались А.А. Бодалевым, невербальных компонентов коммуникации И.Н.Гореловым, В.А.Лабунской и другими, коммуникативных барьеров и трудностей в общении в условиях совместной деятельности Е.В.Залюбовской, В.А.Кан-Каликом, Е.В. Цукановой, В.Н. Куницыной.

В.А.Кан-Калик в качестве значимого профессионально-личностного качества у учителя, от которого зависит уровень общения, выделил профессионально-педагогическую общительность. Особенности коммуникативной деятельности педагога изучались Н.В.Кузьминой, О.А. Абдуллиной и др. Ими выделены коммуникативные умения как специфические в структуре педагогической деятельности.

Анализ многочисленных научных источников дает представление о степени разработанности проблемы педагогического общения в целом и коммуникативной культуры в частности. Вместе с тем, дополнительного изучения требует вопрос об уточнении сущности понятий «культура», «педагогическая культура» и «коммуникативная культура», а также возможностях формирования коммуникативной культуры у студентов-будущих учителей в системе педагогической подготовки. Это и является **целью данной работы.**

Изложение основного материала. Понятие «культура» - многогранно. Каждый автор видит в нем что-то свое. В качестве примера неоднозначности термина «культура» приведем лишь некоторые из определений. Итак, культура это: способ самоосуществления человека (И.Кант); духовный и материальный прогресс во всех областях, которому сопутствует нравственное развитие человека и человечества (А.Швейцер); сфера высших человеческих действий, духовных, художественных и научных форм проявления человека (К.Ламберг-Карловски и Дж.Саблов); то, что вырастает собственным усилием изнутри человека, а не при- сваивается извне (Х.Ортега-и-Гассет); наука человеческого взаимопонимания: общественно признанный культурный пантеон, антология образцов, обрастающие комментариями Из общего культурного фонда каждый выбирает для себя то, что ближе его душевному складу (М.Л.Гаспаров).

Понятие «педагогическая культура», как интегральное качество личности

учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии, может быть сформулировано как такой способ ее сознательной организации, в котором обеспечивается полнота овладения педагогом знаниями, умениями, ценностями и инструментарием для организации продуктивной профессиональной деятельности, а также самовоспитания, самообразования и саморазвития.

«Коммуникативная культура» - ключевое понятие данной статьи, определяется нами как определенный уровень образованности и воспитанности педагога, заключающийся в овладении системой специальных знаний, определенным опытом поведения в разнообразных педагогических ситуациях, сложными коммуникативными навыками, умениями и приемами эффективного педагогического общения; а также соблюдении педагогического такта, удовлетворенности общением и отношениями с окружающими; гибкой корректировке целей, методов и способов взаимодействия в соответствии с меняющимися обстоятельствами. Коммуникативная культура подразумевает овладение педагогом необходимыми для его профессиональной деятельности личностными качествами, осуществление педагогической деятельности на высоком профессиональном уровне, творческий поиск решения педагогических задач.

В структуру коммуникативной культуры, включаются как теоретические, так и практические компоненты (оперативный, вербальный, невербальный, социально-психологический и индивидуальный). Их подробная характеристика уже дана нами. [3]

Одной из важнейших потребностей студентов, по значимости в будущей профессиональной деятельности, как показали результаты исследований, является потребность в общении. Основные составляющие ее: желание быть включенным в межличностное взаимодействие; превосхождение положительных аффективных состояний, связанных с образами человека или группы людей; наличие определенной способности к эмпатии, позволяющей «чувствовать другого»; участвовать в положительно эмоционально насыщенном межличностном взаимодействии; общение ради самого общения, исключающее удовлетворение других потребностей. [1; с. 102]

Формируя коммуникативную культуру у студентов, мы использовали потенциал всей системы педагогической подготовки: лекционных и семинарских занятий, дополнительных курсов, самостоятельной работы, педагогических практик, научно-исследовательской деятельности студентов.

Немаловажной частью образования студента являются знания, получаемые им во время **лекционных занятий**. Лекция, как известно, выполняет ряд важных функций: информационно-ориентировочную, идейно-воспитательную, методологическую и побуждающую. Мы внесли изменения в содержание лекционного курса «Педагогика» и ввели темы: «Педагогика общения», «Коммуникативные способности и их структура», «Индивидуальный стиль педагогического общения» и др. Для их проведения используются разные типы лекционного обучения: репродуктивно-поисковый, частично-поисковый и поисковый. Наиболее приемлемой позицией преподавателя, на наш взгляд, является лектор-собеседник. Лекция протекает в

Дитина оточена безліччю привабливих речей. Ці інтерактивні - рухомі, звучні, реагуючі і провокуючі - живі і цікаві в його уявленні предмети і процеси закономірним чином витісняють книгу з ужитку дітей у віці, сенситивному для вrostання в книжкову культуру і що зумовлює всі інтелектуальні перспективи людини.

Не діти йдуть з книжкової цивілізації, а книжкова цивілізація звільняє частину простору для цивілізації екранної [3, с.71-72].

Тому вчителю необхідно особливу увагу приділяти урокам читання і позакласного читання, на яких він має: 1) забезпечити систематичне ознайомлення дітей з широким колом книг, з книжковими новинками, що відповідають їх віковому розвитку; 2) допомогти учням засвоїти загальні особливості і закономірності, за якими групуються книги й упорядковується їх різноманітність; 3) навчити дітей вільно і безпомилково знаходити необхідну книжку, визначати своє коло читання; 4) виховувати активних читачів шляхом розвитку їх читацької самостійності.

Також добрі результати дає використання „Кутка читача”, в якому доцільно розмістити: 1) пам’ятки для учнів „Як знайти в бібліотеці потрібну книжку”, „Як готуватися до уроків позакласного читання”; 2) тему наступного уроку позакласного читання; 3) список рекомендованої літератури до нього; 4) зразки оформлення каталожних карток; 5) словник бібліотечно-бібліографічних термінів. Крім того, в класі доцільно створити бібліотеку і каталог до неї, якими діти могли б користуватися не тільки в позаурочний час, але і на самих заняттях позакласного і класного читання, під час проведення сюжетно-рольових ігор. Такий підхід до оформлення і використання „Кутка читача” допомагає вихованню читацьких інтересів школярів і, що особливо важливе, розвитку навичок читацької самостійності.

По-друге, ми вважаємо, основною причиною поставленої проблеми, на наш погляд ховається в психофізичній моделі читання, яка виробляється існуючими методами навчання. І незважаючи, що вона називається „Самою розвиваючою методикою” або „школа ХХІІ століття”, йдеться про старий, добре перевірений аналітико-синтетичний метод Формування інтересу до читання в учнів слід розглядати не як окреме, самостійно вирішуване психолого-педагогічне завдання. Інтерес до читання - це зворотний, пізнавально-емоційний бік його техніко-сміслової складової, він прямо і безпосередньо залежить від ступеня сформованості останньої. Сформувавши інтерес до читання – означає, перш за все, забезпечити хорошу сформованість самого вміння читати [4, с.14].

На нашу думку, цей метод у масовому навчанні дає таку психофізіологічну модель читання, яка стає для більшості дітей перепорою на шляху до ефективного читання.

Найважчі втрати - на перших роках навчання: малоцікаві і короткі тексти, акцент на швидкості озвучування і артикулюванні, низьке розуміння, неповне емоційне й образне сприйняття змісту роблять урок читання важким для вчителя і дитини.

Найочевидніший недолік даної методики - надзвичайно тривалий період „навчального, підготовчого, тренувального, перехідного і т.ін.” читання.

діяльності з метою задоволення цих інтересів.

З розвитком навички читання швидко складається інтерес до читання, до літератури з гострою і цікавою фабулою, до казок, а потім і до пригодницьких сюжетів.

З середини навчання в початкових класах спостерігається диференціація навчальних інтересів. Якщо першокласники цікавляться уцінним взагалі, то учень III класу підкреслить, що йому цікаво читати жартівливі розповіді енциклопедії, цікаві уроки читання і т.ін. Як правило, в цьому віці ще рано говорити про здібності, що склалися, але вже виділяються учні, що проявляють відносно високий рівень здібностей у галузі математики, літературної творчості, музики, малювання.

Сучасна школа з перших днів навчання різнобічно допомагає учням залучатися до мистецтва читання на уроках навчання грамоти, читання, позакласного читання, причому в кожному випадку процес навчання читанню протікає своєрідно [2, с.12].

У низці проблем функціонування, що стосуються, і розвитку російської мови, однією з найгостріших і важковирішуваних є втрата дітьми інтересу до читання. В навчально-виховній роботі вчителя книга – основне джерело знань. Книги розкривають перед дітьми складний світ життєвих явищ, учать розбиратися і правильно оцінювати їх. Вони розповідають дітям про Батьківщину, про кращих її людей і їх творчу працю, про беззавітне служіння інтересам народу. З книг діти дізнаються про минуле і сьогодення людства, книги збагачують їх розум, озброюють стійкістю, допомагають долати труднощі.

Якщо книга надає глибоку дію на дорослих, то на дітей її вплив ще сильніший. Ще Н.К. Крупська говорила, що дитячий вік – вік, коли всі враження сприймаються особливо гостро і залишають глибокий слід на все життя. Нерідко книга, прочитана в дитинстві, визначає подальший трудовий і творчий шлях людини. Чималий вплив робить читання книг і на успішність дітей, оскільки діти, що багато читають, звикають самостійно вчитися, знаходити відповіді на питання, що цікавлять. „Книга потрібна підростаючому поколінню не менше, ніж школа”, – говорила Н. Крупська.

Якби для кожного з наших учнів книга також була святом, мабуть, учитель не зустрічав би в своїй роботі стільки труднощів, а деколи і проблем. Навчити сприймати книгу всією душею, знаходити в ній відповіді на питання, що хвилюють, - чи це не головне в роботі кожного з нас? А вже не випадково свого часу А.М. Горький сказав: „Всім хорошим у мені я зобов'язаний книзі” [6, с.16]. Втрата інтересу – це комплексна проблема, виникнення якої має дві базові причини. По-перше, на очах одного покоління корінним чином міняється інформаційна культура людства. Полімедальні мультимедійні форми зберігання, уявлення і сприйняття інформації витісняють традиційне читання. Читання не стає менше, воно як і раніше головна інтелектуальна технологія, незалежно від того, на чому відображається текст - на екрані, на папері або в спроектованому вигляді прямо на сітківці ока. Але воно стає іншим: нелінійним і не книжковим. Текст теж стає іншим: звучним, рухомим і таким, що навіть пред'являється на підпороговому рівні сприйняття.

форме совместного обсуждения, в условиях доверительных отношений. Преподаватель максимально ориентирован на аудиторию, он эмоционально включен в процесс общения.

В рамках учебной дисциплины «Педагогическое мастерство» нами был разработан спецкурс «Коммуникативная культура педагога», включающего теоретический, диагностический и коррекционный разделы. Существенное место в системе практической подготовки специалистов занимают **семинарские занятия**. Для их проведения мы применяем такие типы занятий как соревнование команд, защиту собственных проектов, решение педагогических ситуаций. Очень эффективны различные виды игр: деловые, ролевые ситуационные и ролевые статусно-позиционные. Специфика ролевого коммуникативного поведения студента выражается в особом стиле его взаимоотношений с преподавателем, повышенной ответственностью и самостоятельностью суждений, сформированностью собственной мировоззренческой позиции.

Обучение в вузе должно подготовить студента к разрешению различных педагогических ситуаций, в том числе и конфликтных. Для этого мы рассматриваем следующие проблемные вопросы: «Конфликтное взаимодействие. Педагогические конфликты и пути их преодоления», «Технология управления педагогическими конфликтами. Виды конфликтов», «Конфликтогенное поведение педагога и учащихся», «Стратегии поведения педагога в конфликтной ситуации. Конструктивность педагогических реакций в кризисные моменты».

Учебная, научная и самостоятельная деятельность специалистов находят свое продолжение непосредственно в условиях их будущего профессионального труда – в общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях, техникумах. Во время двух **педагогических практик** на выпускном и предвыпускном курсах студенты совершенствуют свои профессионально важные качества, коммуникативные умения и навыки, приобретают личный педагогический опыт общения. Практика позволяет осознать степень сложности и многогранности будущей профессиональной деятельности, значимость приобретения коммуникативных умений. Практиканты принимают активное участие в организации и проведении всевозможных воспитательных мероприятий с учащимися различных возрастных групп (младшими школьниками, подростками и старшеклассниками). Одним из заданий, получаемых студентами во время практики, является составление схемы коммуникативного конспекта урока:

В настоящее время большая доля учебного материала отводится на самостоятельное изучение. В процессе **самостоятельной работы** студент выступает как активная творческая личность, как создатель своей коммуникативной культуры, готовности к будущей педагогической деятельности.

Важным элементом современного высшего образования является **студенческая научно-исследовательская работа**, которая позволяет им творчески осмысливать и эффективно применять на практике полученные знания, развивать умения и навыки, осваивать новое в современной психолого-

педагогической науке. Нами разработаны исследовательские задания по коммуникативной компетентности педагога. Подробнее с содержанием спецкурсов, семинаров, педагогических практик и самостоятельной работы студентов можно ознакомиться в нашей работе. [3]

Выводы: 1. Проблема формирования коммуникативной культуры педагогов, несмотря на ее достаточную исследованность в области психологии и педагогики, требует постоянного внимания и поиска путей практического решения. 2. В условиях классического университета, эффективно использование потенциала всей системы педагогической подготовки студентов: лекционных и семинарских занятий, дополнительных курсов, самостоятельной работы, педагогических практик, научно-исследовательской деятельности студентов.

Abstract. Communicative culture a teacher as the component of his professional quality. The article explains the notion communicative culture, gives the characteristics. Of its components and show its importance for the teacher.

Keywords: professional quality, communicative culture.

Анотація. Комунікативна культура як складова професіоналізму педагога. У статті розкрито утримання комунікативної культури, охарактеризовані складові, обґрунтована їх значимість у роботі педагога. **Ключові слова:** фахові якості, комунікативна культура.

Литература

1. Дьяченко М.И. и др. Психология высшей школы. – Мн., 2006. – 416 с.
2. Липатова Т.И. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических вузов и специалистов при подготовке к профессиональному: Автореф. дис.....канд.пед.наук. – Челябинск, 1992.- 112 с.
3. Ширшова И.А. Коммуникативная компетентность педагога //Учене записки (научный журнал КРИППО).- 2006.-№ 5.- С.109-111.

Подано до редакції 02.05.2008

УДК 371.15

ХАРАКТЕРНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО СТРЕССА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Шитова Ирина Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Таврический национальный университет имени В.И.Вернадского

Проблема стресса в последние десятилетия становится одной из актуальных тем в мировой психологической науке и практике. В отечественной психологии наметилась тенденция к исследованию психологического стресса в студенческой среде. Актуальность переживания психологического стресса в студенческом возрасте обусловлено рядом обстоятельств, а именно: социальными факторами (социально-политическая и социально-экономическая нестабильность в обществе; безработица; социальные конфликты; проблемы молодых семей) социально-психологическими факторами (проблемы, связанные с социальными и межличностными отношениями различного типа; позиционные и эмоциональные конфликты; коммуникативные проблемы; отдельные неблагоприятные психологические проявления малой группы) личностные факторы (кризисы юношеского возраста; особенности пола; особенности

УДК 372.41.„3752”

ОСНОВНИ ПРИЧИНИ ВІДСУТНОСТІ ІНТЕРЕСУ ДО ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ритова Ксенія Вікторівна, здобувач

РВНЗ “Кримський гуманітарний університет” м. Ялта

Постановка проблеми. Одним із головних завдань навчання в початковій школі є формування у дітей умінь читати. І хоча зусиль у цьому напрямі додається чимало, результати не можна назвати задовільними, оскільки педагогічна практика показує, що у дітей у початкових класах навичка читання формується недостатньо повноцінно. Це призводить до того, що школярі відчують істотні труднощі при роботі з вербальною інформацією, що вимагає великого зусилля їх інтелектуальних сил, і у них поступово пропадає інтерес до самого процесу читання.

Аналіз досліджень і публікацій. Розробкою даної проблеми займалися В.Горєцький, С.Міхалков, А.Чалишева, аспекти проблеми формування школярів-читачів знайшли своє рішення в роботах І.Гудзик, Н.Лапшина, В.Мартиненко, В.Науменко, М.Наумчук, О.Савченко, Н.Скрипченко, Г.Ткачук, О.Кушнір, розробкою проблеми відсутності інтересу до читання з психологічної точки зору займалася Н.Локалова.

Метою даної статті є розкриття основних причин відсутності у молодших школярів інтересу до читання та визначені ролі педагога у формуванні інтересу до читання, уточнення поняття „інтерес”, „інтерес до читання”.

Виклад основного матеріалу. Основною діяльністю молодших школярів є учіння – набуття нових знань, умінь і навичок, накопичення систематичних відомостей про навколишній світ, природу і суспільство.

Знання молодших школярів у процесі навчання формуються при раціональній відповідності двох шляхів пізнання – шляхом безпосереднього сприйняття і шляхом засвоєння словесного опису тих або інших предметів і явищ. Опис дає вчитель або він міститься в підручнику.

Спочатку у першокласника формується інтерес до самого процесу навчальної діяльності, без усвідомлення її значення. Інтерес (від лат. Interest – має значення, важливо) в психології – ставлення особистості до предмету як до чогось безпосередньо для неї цінного, привабливого. Зміст і характер інтересу людини пов'язані як з будовою і динамікою її мотивів і потреб, так і з характером тих культурних форм і засобів наочного освоєння дійсності, якими вона володіє. Формування мотиваційної сфери в процесі розвитку дитини, а також засвоєння, вдосконалення та інтеріоризація прийомів і засобів дії перетворюють спочатку несвідомі, мимовільні і ситуативно-епізодичні інтереси дитини на інтереси свідомі, довільні і стійкі. У міру розкриття предмету інтересу до нього може перерости в самостійну потребу в ньому (пізнавальну, естетичну і т.ін.) [1, с.49]

Тільки після виникнення інтересу до результатів своєї навчальної праці формується у першокласників інтерес до змісту навчальної діяльності, до набуття знань. Учень починає розуміти, що учіння дає можливість дізнатися багато цікавого і корисного.

Інтереси є джерелом активності особистості, тобто її прагнення до

якості й ефективності психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Вирішення цієї проблеми не можливо без аналізу вітчизняного педагогічного досвіду. Автор статті, спираючись на результати проведеного дослідження, розкриває особливості індивідуального стилю викладачів вищих навчальних закладів, посилюючись на славетні імена відомих учених. Вказується на важливість інтелектуального середовища, яке було створено завдяки зусиллям вчених, яким була властива творча активність і педагогічна майстерність. Вищезазначене доводить, що саме професіоналізм викладачів розвивав у студентів творчість. **Ключові слова:** індивідуальний стиль, викладач, творча активність, майбутній вчитель, інтелектуальне середовище, співпраця.

Резюме: современная педагогическая наука продолжает искать пути повышения качества и эффективности психолого-педагогической подготовки будущего учителя. Решение этой проблемы невозможно без анализа нашего педагогического опыта. Автор статьи, опираясь на результаты проведенного исследования, раскрывает особенности индивидуального стиля педагогов высших учебных заведений, ссылаясь на известные имена ученых. Указывается важность интеллектуального окружения, которое было создано благодаря усилиям ученых, которым было свойственны творческая активность и педагогическое мастерство. Вышесказанное доказует, что именно профессионализм педагогов развивал у студентов творчество. **Ключевые слова:** индивидуальный стиль, педагог, творческая активность, будущий учитель, интеллектуальное окружение, сотрудничество.

Summary: Modern pedagogical science continues searching for the ways of quality and efficiency growth in psychological and pedagogical preparing future teachers. The solution of this problem can't be done without the analysis of pedagogical experience of our country. The author points out the importance of intellectual environment, which was created due to scientists' efforts. They were people with creative activity and pedagogic skills. Aforesaid proves that the pedagogues' professionalism did developed the creativity at students. **Keywords:** individual style, pedagogue, creative activity, future teacher, intellectual environment, collaboration.

Література

1. Багалійські читання в НУА: (1; 1998). Програма та матеріали. /Тол. ред.. В.І.Астахова. – Х.: Око, 1998. – 56с.
2. Бузескул В.П. История Харьковского университета при действии устава 1884г. (с 1884 до 1905 гг.). – Х., 1905. – 89с.
3. Вернадский. Материалы к биографии // Прометей: Истор.-биогр. альм. сер. «Жизнь замечательных людей». – Т.15. – М., 1988. – 352с.
4. Вязигин А.С. Памяти А.С.Лебедева // Харьк. губерн. ведомости. – 1910. – 5 февр.
5. Задорожна Л.В. Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874-1917). – Дис. к.п.н. (13.00.01.). – Луганськ, 2000. – 187с.
6. Иконников В.С. Русские университеты в связи с ходом общественного образования. (Окончание) // Вестник Европы. – 1876. - №11. – С.72-132.
7. Мочалов И.И. Владимир Иванович Вернадский и религия. – М., 1991. – 64с.
8. Памяти Александра Афанасьевича Потебни. - Х: Тип. К. Счасни, 1892.-90с.
9. Синовский В. Учительский вопрос // Образование. – 1893. – С.200-216.
10. Слово об учителе /сост. и авт. вступ. А.Т.Губко. – 2-е изд., перераб. и доп. – К: Рад. шк., 1985. – 255с.
- 11.Соболевский А.И. Памяти Владимира Степановича Иконникова (Наброски воспоминаний) // Библиографические известия. – 1925. - №1-4. – С.215-218.

Подано до редакції 11.05.2008

высшей нервной деятельности; темперамента, «наличие прошлого стрессового опыта»; неадекватная самооценка; повышенная личностная тревожность; агрессивность, ригидность; мотивационные особенности личности.) Следует так же отметить, что выделяют две сферы наиболее благоприятные для возникновения типичных психологических проблем характерных для студенческого возраста. Во-первых, это проблемы межличностных и социальных отношений и тесно связанные с ними коммуникативные проблемы (взаимоотношения полов, взаимоотношения с родителями, друзьями, преподавателями, однокурсниками, ровесниками).Во-вторых, достаточно распространенными являются проблемы, связанные с какой-либо деятельностью, в основной учебной. Это проблемы профессионального, социально-ролевого определения, неудовлетворенности учебной и профессиональной деятельностью, проблемы значительных учебных перегрузок.

Цель данной статьи рассмотреть некоторые концептуальные подходы в изучении проблемы стресса; описать характерные психологические проявления коммуникативного стресса в студенческой среде.

Несмотря на тот факт, что феномен стресса изучается с начала XX века, до настоящего времени не выработано единой концепции стресса, существуют противоречия, сложности в определениях и понятиях. В современной психологической науке и практике закрепилось разграничение понятий «физиологический стресс» и «психологический стресс» выделенных Р.Лазарусом.

Физиологический стресс (исходя из концепции «общего адаптационного синдрома» Г.Селье) – состояние, выраженное у животного и человека на физиологическом уровне под влиянием таких стресс-факторов, как чрезмерная физическая нагрузка, высокая или низкая температура, болевые стимулы, затруднения дыхания и т.д.

Психологический стресс – состояние крайне высокого психологического напряжения, которое может оказывать сильное и отрицательное влияние на состояние, поведение, деятельность человека под влиянием различных стресс-факторов (информационной перегрузки, ситуации обиды, угрозы, неопределенности).

Существует достаточно большое количество концепций стресса как отечественных, так и зарубежных исследователей. Обобщая обзор основных теорий и моделей стресса, представленных в психологической литературе [1, 3, 4] к числу основных можно отнести следующие.

Генетически-конституциональная теория, суть которой сводится к положению, что способность организма сопротивляться стрессу зависит от предопределенных защитных стратегий функционирования вне зависимости от текущих обстоятельств. Исследования в данной области являются попыткой установить связь между генетическим складом (генотипом) и некоторыми физическими характеристиками, которые могут снизить общую индивидуальную способность сопротивляться стрессу.

Модель предрасположенности (diathesis) к стрессу – основана на эффектах взаимодействия наследственных и внешних факторов среды. Она допускает

взаимное влияние предрасполагающих факторов и неожиданных, сильных воздействий в развитии реакций напряжения.

Психодинамическая модель, основанная на положениях теории З. Фрейда. В своей теории он описал два типа зарождения и проявления тревоги, беспокойства: а) сигнализирующая тревога возникает как реакция предвосхищения реальной внешней опасности; б) травматическая тревога развивается под воздействием бессознательного, внутреннего источника. Наиболее ярким примером причины возникновения данного типа тревоги является сдерживание сексуальных побуждений и агрессивных инстинктов. Для описания результирующих симптомов этого состояния З. Фрейд ввел термин «психопатия повседневной жизни».

Модель Н. G. Wolff, согласно которой стресс рассматривается как физиологическая реакция на социально-психологические стимулы и установлена зависимость этих реакций от природы аттитюдов (установок, позиций, отношений), мотивов поведения индивида, определенности ситуации и отношения к ней.

Междисциплинарная модель стресса. В данной модели предполагается, что стресс возникает под влиянием стимулов, которые вызывают тревогу у большинства индивидов или отдельных их представителей и приводит к ряду физиологических, психологических и поведенческих реакций, в ряде случаев патологических, но возможно и приводящих к высшим уровням функционирования и новым возможностям регулирования.

Теории конфликтов. Несколько моделей стресса отражают взаимосвязь поведения субъектов в обществе и состояния напряжения в отношениях, сопровождающих групповые процессы. Основные причины напряжения связаны с необходимостью членов общества подчиняться его социальным нормативам. Одна из теорий конфликта полагает, что предупреждение стресса должно основываться на предоставлении членам общества благоприятных условий для развития и большей степени свободы в выборе жизненных установок и позиций.

Теории конфликтов рассматривают также в качестве причин стресса факторы устойчивости социальных отношений, распределения экономических благ и услуг в обществе, межличностное взаимодействие во властных структурах. Социальные аспекты лежат в основе и таких теорий стресса, как эволюционная теория социального развития общества, экологическая теория (роль социальных явлений в обществе), теория жизненных изменений (в семье, на работе и т. д.).

Модель D. Mechanik. Центральным элементом в этой модели, является понятие и механизмы адаптации, которая определена автором как способ, которым индивид борется с ситуацией, со своими чувствами, вызванными этой ситуацией, и которая имеет два проявления: 1) преодоление (coping) – борьба с ситуацией, 2) защита (defence) – борьба с чувствами, вызванными ситуацией. Преодоление, «овладение» ситуацией определяется целенаправленным поведением и способностями в принятии индивидами адекватных решений при встрече с жизненными задачами и требованиями.

Стресс как поведенческие реакции на социально-психологические

навести такі аргументи: по-перше, він був реформатором науки; по-друге – основоположником нового наукового напрямку; по-третє – відрізнявся професійним розв'язанням педагогічних проблем у процесі викладацької діяльності.

В аспекті досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне підкреслити, що В.І.Вернадський вже на початку педагогічної діяльності виявив творче ставлення до власної викладацької діяльності. У прагненні до підвищення її ефективності обрав шлях удосконалення технології навчального процесу через налагодження роботи навчальних кабінетів і лабораторій. Про це свідчить велика організаційна робота, спрямована на розвиток продуктивної діяльності Мінералогічного кабінету, проведена ученим у Московському університеті (1890р.). «Завдяки існуванню гарної лабораторії для мене стало можливим швидко налагодити в кабінеті справжнє викладання і організувати наукову роботу», - писав В.І.Вернадський [7, с.106].

Значимо, що В.І.Вернадський був одним з перших у Росії й на Україні, хто ввів у практику підготовки майбутніх педагогів мінералогічні експедиції, які не лише поглиблювали наукові знання, але й збуджували пізнавальні інтереси студентів, привчали до наукової творчості. Так, за спогадами учениці В.І.Вернадського по Вищим Жіночим Курсам В.М.Васильєвої, перед літніми канікулами він давав ґрунтовні методичні рекомендації, як продуктивно їх провести, куди екскурсувати, на що звернути увагу, а по їх завершенні, зібраний студентами матеріал поповнював університетську колекцію мінералів [3, с.170].

З нашої точки зору, індивідуальний стиль був притаманний і лекційній майстерності ученого. Її вирізняли змістовність, доказовість, зв'язок з дослідницькою роботою, обґрунтованість власних висновків, що викликало незмінну цікавість студентів, збуджувало допитливість, спонукало до творчого осмислення наукових досягнень. Ці особливості відзначали у своїх спогадах його учениці по жіночих курсах. Зокрема, Л.В.Васильєва писала: « Володимир Іванович своїми надзвичайно цікавими і змістовними лекціями захопив нас і змусив серйозно займатися як кристалографією, так і мінералогією. Ми чекали його лекцій, як свята. Вони оживляли так звану «мертву природу. Камені заговорили» [3, с.170].

Отже, широта і новизна порушуваних В.І.Вернадським у лекційних курсах проблем, ставили студентів на передній план науки, пробуджували потяг до самостійної пошукової діяльності, що дає підстави обґрунтовано говорити про їх спрямованість на розвиток творчих умінь студентів.

Таким чином, проведене дослідження дає підстави для висновку, що формування творчих умінь студентів вищих педагогічних навчальних закладів досліджуваного періоду відбувалось в умовах інтелектуального середовища, яке створювалось завдяки натхненній творчій праці його кращих представників. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу, який уособлював єдність педагогічної майстерності, професійної компетентності та духовно-моральних якостей, забезпечував підґрунтя для формування творчої активності майбутніх учителів.

Резюме: сучасна педагогічна наука продовжує пошук шляхів підвищення

період учений викладав в Університеті св.Володимира (1868-1918) та на Київських Вищих Жіночих Курсах (1878-1889).

Вивчення історико-педагогічних джерел з проблеми дослідження [6; 11] дозволило констатувати, що вчений мав свій індивідуальний стиль організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, в основу якого ліг, окрім пояснювального, проблемний виклад навчального матеріалу. Учений підкреслював, що звичайне пояснення, якщо воно навіть супроводжується демонстрацією методу, є недостатнім. Необхідно організувати пошукову роботу самих студентів. Здійснювати це доцільно поетапно, починаючи з проведення бесіди, в якій молоді люди намагатимуться самостійно розв'язати певну проблему, вести обговорення способів і методів дослідження, осмислення досвіду. Останнім етапом визначалось здійснення аналізу отриманих результатів і формулювання висновків. При цьому учений наголошував, що дуже важливо, щоб кожен студент залучився до пошукової діяльності, випробував у ній свої пізнавальні здібності, пережив радість самостійного відкриття.

Розвиваючи цю думку, В.С.Іконников відзначав, що найнебезпечнішим є те, що застарілі методи навчання й невігластво потребують зусиль від викладачів, а від студентів турбот, прикросців: «Від нестачі в істинній вчені роблять насильницькі, забобонні примуси й гоніння. В даний час треба дати більший простір і рух нашому розумовому життю» [6, с.119].

Отже, дидактична система В.С.Іконникова ґрунтувалась на тому, що організацію навчальної діяльності студентів необхідно здійснювати таким чином, щоб вона збуджувала потребу в знаннях, створювала умови для мимовільного збагачення пам'яті в процесі пошукової діяльності, що ґрунтується на проблемності, самостійності, елементах творчості.

Дослідник О.І.Соболєвський вважав, що «виклад» В.С.Іконникова був самобутній. Змістовний бік його лекцій відзначався ґрунтовністю, науковістю та спокійністю викладу. Він завжди піклувався про те, щоб слухачі уважно слідували за його думкою і розуміли сутність питань, що підглядали розгляду. Учений умів словом заохочувати їх до навчання. Він ніколи не зводив лекції до дослівного переказу підручників та посібників. Його викладу були властива переконливість. Матеріал лекційного курсу був підібраний так, щоб він містив усе принципове й необхідне, зважаючи на його значно більший, порівняно з підручником, обсяг [11].

Отже, лекційні курси В.С.Іконникова були продуктом попереднього творчого пошуку ученого, а наявність обширної джерельної бази давала можливість отримати орієнтири для самостійної пошукової діяльності, що зумовлювало безпосереднє формування творчої активності студентів.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що єдність наукової й педагогічної творчості була характерною ознакою викладацької діяльності професора В.І.Вернадського. Вирізнити грань між науковою і педагогічною діяльністю вченого практично не можливо. Ця особливість простежується в усіх розроблених ученим лекційних курсах, аналіз яких свідчить, що у більшості з висвітлених у них питань учений виступав новатором. В якості підтвердження вищезазначеної тези можна

стимули. Модель физиологического стресса Н. Selye была модифицирована В. Р. Dohrenwend, который рассматривает стресс как состояние организма, в основе которого лежат как адаптивные, так и не адаптивные реакции. Автор под стрессорными понимает прежде всего социальные по своей природе факторы, – такие, например, как экономические или семейные неудачи, то есть объективные события, которые нарушают (разрушают) или угрожают подорвать обычную жизнь индивида. Они не обязательно негативные и не всегда ведут к объективному кризису.

Системная модель стресса, которая отражает понимание процессов управления (поведения, адаптации и т. п.) на уровне системной саморегуляции и осуществляется путем сопоставления текущего состояния системы с его относительно стабильными нормативными значениями.

Интегративная модель стресса. Центральное место в модели занимает проблема, требующая от человека принятия решения. Понятие такой проблемы они определяют как проявление, воздействие на человека стимулов или условий, требующих от него превышения либо ограничения обычного уровня деятельности. Возникновение проблемы (трудностей с ее решением) сопровождается напряжением функций организма, – если проблема не решается, напряжение сохраняется или даже нарастает – развивается стресс. По мнению авторов способности человека в решении возникающих перед ним проблем зависят от ряда факторов: 1) ресурсов человека – его общих возможностей по разрешению различных проблем, 2) личного энергетического потенциала, необходимого для решения конкретной проблемы, 3) происхождения проблемы, степени неожиданности ее возникновения, 4) наличия и адекватности психологической и физиологической установки на конкретную проблему, 5) типа выбранного реагирования – защитного или агрессивного. Значение и учет этих факторов определяет выбор стратегии поведения для предотвращения стресса.

Когнитивная теория психологического стресса Р.Лазаруса, основу которой составляют положения о роли субъективной познавательной оценки угрозы неблагоприятного воздействия и своей возможности преодоления стресса. Угроза рассматривается как состояние ожидания субъектом нежелательного влияния внешних условий и стимулов определенного вида. Р.Лазарус высказал предположение о том, что адаптация к среде определяется эмоциями. В его теории когнитивные процессы обуславливают как качество, так и интенсивность эмоциональных реакций, основополагающим является когнитивная оценка, детерминируемая взаимодействием личностных факторов индивида с теми стимулами среды, с которыми он сталкивается.

В концепции профессионального стресса (А.Н.Занковский, Т.Сох, W.Schorpflug, R.A.Karasek и др), одним из центральных понятий является понятие контроля то есть оценки и коррекции способов и результатов деятельности. Переживание стресса возникает при взаимодействии между двумя факторами – ответственностью и контролем («широта работы» и «психологические требования»)

Продолжая описание моделей стресса следует отметить и социально – психологические теории (D.Mtchanik, R.Darendor, B.P.Darenwend и др), а также

травматический стресс, как особая форма общей стрессовой реакции, когда стресс перегружает психологические, физиологические, адаптационные возможности человека и разрушает его защиту. Коммуникативный стресс в рамках авторской концепции коммуникативного развития личности студента (В.И.Кабрин) и коммуникативный стресс в сфере делового общения в профессиональной деятельности (Н.В.Самоукина).

Таким образом, на настоящий момент времени в психологической науке и практике наблюдается тенденция к дифференцированию понятия «психологический стресс», прослеживается зависимость названия типа стресса от обуславливающих его доминирующих факторов.

Коммуникативный стресс представляет собой вид психосоциального стресса, обусловленного влиянием на личность коммуникативных барьеров, конфликтов, негативных социально-психологических установок, противоречий в восприятии и осмыслении социальных ролей и других деструктивных явлений, действие которых проявляется в процессе общения.[3.с.11]

При коммуникативном стрессе в студенческой среде специфика стрессоров во многом обусловлена соответствующей стрессовой ситуацией – конфликты с однокурсниками в сфере учебной деятельности, ответы на семинаре, экзамене, конфликты с преподавателями. Для многих студентов стрессовой оказывается ситуация вынужденного общения с незнакомыми людьми, выступления перед незнакомой аудиторией.

Стресс-факторы условно можно разделить на две большие группы: объективные, под которыми подразумевается объективно существующие условия, влияющие на возникновение и развитие коммуникативного стресса, например сложная для восприятия коммуникативная информация, ограничение времени для выступления и т.п. Субъективные факторы, рассматриваются как индивидуально – личностные особенности человека, определяющие и оценивающие сложившуюся ситуацию как стрессовую. Так в значительной степени коммуникативный стресс разворачивается во время непосредственного общения с кем-либо, то субъективная оценка, одного коммуникативного партнера другим является важнейшим индикатором стрессового состояния в общении. Такими стресс – факторами являются: несовпадения по темпу общения, прерывание речи одного из партнеров, использование непонятных собеседнику слов, терминов, слишком большой объем информации, вторжение в интимную зону общения. Психологическими личностными факторами во время коммуникативного стресса выступают: высокая личностная тревожность, агрессивность, неадекватная самооценка, экстернальная направленность, особенности темперамента и другие. Индивидуальными факторами могут быть: особенности возраста, пола, характерологические черты, выступающие как потенциальные стрессовые – отсутствие необходимых коммуникативных навыков, свободное изложение устной речи, страх неправильного ответа, ошибки, речевые дефекты.

Эмоциональное реагирование является преобладающим в механизме развития стресса, в том числе и коммуникативного. Доминирующим эмоциональным проявлением коммуникативного стресса является страх и его трансформация в агрессивные эмоции. Большое значение в сфере

Його лекції відрізнялись науковою глибиною і об'єктивністю, відсутністю політичної кон'юнктури, патріотизмом і демократичністю, що імпонувало студентській аудиторії. Як молодий лектор, Д.Багалій одразу зблизвся зі студентами, закликав їх до себе на розмови і навколо нього швидко склався гурток студентів, котрі цікавилися українознавством. Пізніше, у “Автобіографії” вчений згадував: “Я сам був захоплений цією справою і з великою увагою, ентузіазмом та запалом складав курси своїх лекцій, працював над ними, невсипуще та невтомно готувавсь до кожної лекції, стежив за новою літературою зі свого предмета і за новими джерелами, що виходили в світ, старанно збільшував свою власну бібліотеку, поповнював прогалини з своєї спеціальності в університетській бібліотеці. Головне завдання педагога Д.Багалія вбачав у тому, щоб навчити студента вчитися. З цією метою вчений широко практикував індивідуальний підхід у роботі зі студентами, при цьому наголошуючи, що важливим методом навчання студента повинна бути спільна з викладачем науково-дослідницька робота та участь у громадському житті.

Новаторським був і підхід ученого до активізації пізнавальної діяльності учнівської молоді. «Для того, щоб пробудити самодіяльність і активність серед студентів, - писав Д.Багалій, - я постійно звертався до аудиторії, залучаючи студентів до спільного пошуку істини” [1, с.11]. Не дивно, що такий зв'язок молоді з ученим продовжувався навіть після закінчення студентами університетського курсу. І це давало педагогу величезне задоволення, оскільки він завжди мав “велику потребу передавати свої знання іншим”.

В аспекті досліджуваної проблеми викликає інтерес і професійно-педагогічна діяльність **А.Лебедева**. Дослідники його науково-педагогічної спадщини стверджують, що вченого вирізняв з поміж інших саме індивідуальний стиль викладацької діяльності. Лекції професора були досить популярними у студентському середовищі через стислий та лаконічний стиль викладання. Про це свідчать спогади А.Вязігіна, який відзначав: “На думку більшості слухачів А.Лебедева, його лекції мали значні переваги завдяки чіткому плану і відсутності зайвих “прикрас” у викладі. Його розповідь була завжди яскравою і стислою, думка ясною і послідовною, тому уважний слухач завжди йшов із лекції, засвоївши її суттєвий зміст, із головою, збагаченою новими відомостями, і не обтяженою випадковими, хоча й “цікавими подробицями”. Амфіан Степанович умів володіти матеріалом, але не був ним пригнічений. Ось чому його слухачі ніколи не почували себе заведеними в лабіринт марновірства” [4].

При багаторічному досвіді читання лекцій, А.Лебедев, великий майстер слова, завжди готувався, перш ніж увійти до аудиторії. Про це свідчать спогади його колеги В.Савви: “Позначилась його стара звичка мати під рукою, напередодні своїх лекцій, конспекти і записи. Він переглядав їх перед сном і, засинаючи, відкладав на стіл або стілець біля себе, щоб вранці лише протягти до них руку. Сорок років він знав студента, розумів його, наче зжився з ним. І любов до учнівської молоді мовби молодила його самого”.

З нашої точки зору, формуванню творчої активності студентів вищих педагогічних навчальних закладів другої половини XIX – початку XX століття сприяла науково-педагогічна діяльність **В.Іконникова**. У досліджуваний

сприяти піднесенню його духу й енергії. Факультет, який відповідав за успішність науково-педагогічної діяльності був позбавлений права впливати на неї: повна регламентація всіх її деталей ставила перепони для прояву ініціативи зі сторони факультету. Таким чином у справу вищої освіти вносився сухий формалізм, який придушував енергію й чуйність викладачів, інтерес до серйозних наукових справ» [2, с.31].

Отже, всупереч політиці, що проводилась самодержавством, політиці заборон і обмежень у галузі науки і освіти, кращі представники прогресивної професури розглядали свою професійно-педагогічну діяльність не як мертву чиновницьку службу, а як важливу суспільну справу, спрямовану на користь своєї батьківщині й народу.

У ході наукового пошуку встановлено, що індивідуальний стиль професійної діяльності, який виступав запорукою формування творчої активності студентської молоді, був характерною ознакою більшості викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Зокрема, на історико-філологічному факультеті Харківського університету, який в досліджуваний період займався підготовкою учительських кадрів, працювали такі корифеї вітчизняної науки як О.О.Потебня, Д.І.Багалій, А.С.Лебедев, М.Ф.Сумцов, В.П.Бузескул, В.І.Нетушил, М.С.Дринов та ін. Так, за словами слухачів, ідеал університетського викладача уособлював професор **О.Потебня**.

Про високий рівень педагогічної майстерності професора, самобутність його поглядів, індивідуальний стиль викладу навчального матеріалу свідчать спогади його слухачів. Зокрема, А.Горнфельд, згадуючи лекції О.О.Потебні, вказував на їх імпровізаційний характер. Він писав, що студентам дуже подобалася своєрідна манера викладу, зазначав, що його лекції були дуже цікавими, влучними та зрозумілими. Інколи лекція переходила в діалог: він запитував, змушував студентів самих замислюватись, користувався їхніми помилками для подальших висновків, вказуючи на типовість і психологічну необхідність цих помилок. «Не дивлячись на те, що в його мові не було нічого неупередженого, підготовленого, - все було розраховано на те, щоб збуджувати думку, робити її зрозумілою, послідовною, самостійною. Мисленневий процес здійснювався в ньому так наочно, так витончено, що учні втягувались у цю роботу» [8, с.15]. Звертаючи увагу на спільну роботу ученого зі студентами, А.Горнфельд підкреслював її спрямованість на розвиток творчих умінь останніх: «Ви не були пасивним слухачем, а як би співробітником, тому що ці ідеї не засвоювались легко; вони вимагали самодіяльності. Це не був гладенький виклад системи цехової науки – наука створювалась тут і ви приймали участь у її створенні. Слухач йшов з аудиторії не з готовими відомостями, а з новими думками, які знаходили подальше обговорення на іншій лекції, вдома, в товариській бесіді. Вся його система викладання була спрямована не на зручне запам'ятовування, а на збудження мислення» [там само].

Результати проведеного дослідження дають змогу констатувати, що сукупність своєрідних проявів педагога як особистості, людини і професіонала були характерними для професора Харківського університету досліджуваного періоду **Д.Багалія**.

емоциональных проявлений коммуникативного стресса имеют фундаментальне эмоции – стыд и вина. В целом выделяют пассивное и активное эмоциональное реагирование в процессе развития коммуникативного стресса. К пассивному эмоциональному развитию относятся не проявляющиеся открыто: страх, внутренние агрессивные эмоциональные реакции, присущие людям с преобладанием флегматического, сангвинического темперамента. Активность, но внутренняя закрытость эмоциональных проявлений наблюдается у меланхоликов, а бурно протекающие эмоциональные реакции (открытая агрессия, явно выраженный страх, гнев) преобладает у холериков.

Аналогично эмоциональным реакциям людям с различными типами темперамента также присущи свои стили поведения в процессе коммуникативного стресса. Во многом это зависит и от переживания либо коммуникативного деструктивного стресса, либо коммуникативного конструктивного стресса. Речь человека во время конструктивного стресса становится быстрее, но само изложение фраз более логично и последовательно, чем в обычном состоянии. При деструктивном стрессе возникают различные отклонения в речи. Они выражаются в пропусках некоторых букв и слов, непроизношении окончаний слов, запинках, заикании, заметном увеличении количества лишних междометий, предлогов. Очень часто во время стресса поведение человека меняется в противоположную сторону по сравнению с обычным спокойным состоянием. Так, речь и в целом общение спокойного, уравновешенного человека становится оживленным, суетливым, с активной жестикуляцией. Напротив, у человека с «живым» стилем общения последний меняется на медлительный, заторможенный.

Стресс выражается в проявлениях некоторых странностей в общении людей. Необоснованно плохие отношения в стрессе могут усугубиться и вызвать ответную неприязнь. Такие отношения часто бывает очень трудно исправить в дальнейшем.

Краткий обзор различных теорий и моделей стресса свидетельствует о том, что каждая из них рассматривает, учитывает преимущественно какую-либо одну сторону многогранной проблемы. Продвижение вперед в понимании этого явления возможно путем дальнейшего развития отдельных теоретических положений, а также, что очень важно, пытаясь их совместить, сопоставить, дополнить для получения более целостной картины. Трудности, которые стоят на пути дальнейшего изучения стресса и, в частности, его психологических аспектов связаны также с отсутствием общепринятого его определения, отсутствием обобщающей, системной модели, которая могла бы содержательно отразить особенности функционирования организма и психической детерминации этого процесса на всех уровнях и этапах развития стресса.

Резюме. В статье обозначены некоторые концептуальные подходы в изучении проблемы стресса; выделены характерные психологические проявления коммуникативного стресса в студенческой среде.

Резюме. У статті позначені деякі концептуальні підходи у вивченні проблеми стресу; виділені характерні психологічні прояви комунікативного

стресу в студентському середовищі.

Summary. In the article some conceptual approaches are marked in the study of problem of stress; the characteristic psychological displays of communicative stress are selected in a student environment.

Література

1. Бодров В.А. психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. -М., 1995
2. Бодров В.А. Информационные стресс.-М., 2000.
3. Кабрин В. М. Коммуникативный мир и транс коммуникативный потенциал жизни личности: теории, метод, исследования. -СПб, 2005.
4. Коврова М.В. Психология и психопрофилактика деструктивного стресса в молодежной среде: Метод. пос. -Кострома; КГУ им.Н.А.Некрасова, 2000.-36 с.
5. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. -СПб., 2006.

Подано до редакції 07.05.2008

УДК 378:1:51

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Данилко Оксана Григорівна

Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В.Винниченка

Зміст педагогічної освіти, а також освітній простір педагогічної установи, містять оптимальну кількість ідей, цінностей, способів пізнання, мислення і практичної діяльності, що дають змогу педагогу вивчати і діагностувати рівень розвитку учня, розуміти вихованців, організовувати їхню життєдіяльність, формувати соціально-цінні якості особистості.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті звертає увагу вчених і практиків на посилення технологічного аспекту підготовки вчителя, на накопичену сучасною школою палітру освітніх технологій, на напрацьовані підходи до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з дитиною і колективом в цілому, та вважає одним із пріоритетних завдань пошук нового змісту і технології організації педагогічного процесу.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується зміною пріоритетних і соціальних цінностей, що привело до зміни цілей в освіті. Сьогодні необхідні не просто освічені люди, а особистості інтелектуально розвинені, самостійні і творчі, які орієнтуються в складних проблемах, розуміють і враховують закони розвитку суспільства і оточуючого середовища.

Завдання поліпшення підготовки майбутніх учителів зумовили потребу в розробці сучасної концепції педагогічної освіти, нових підходів до системи професійного навчання вчителя. Концепція професійної підготовки вчителів математики в умовах модернізації педагогічної освіти передбачає: визнання головним ціннісним орієнтиром педагогічного університету – особистість студента, її конкретні зрушення в процесі інтелектуальної діяльності по розвитку і формуванню власного потенціалу; основними принципами професійної підготовки майбутніх учителів є гуманізація, демократизація, суб'єктивність навчання, інформатизація та математична компетентність; розробку і впровадження методичної системи, яка ґрунтується на основі введення сучасних педагогічних технологій і врахування вимоги безперервності освіти протягом усього життя; спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів математики на перспективу.

проявів педагога як особистості, людини і професіонала, в діяльності якого органічно пов'язані між собою всі шляхи, принципи, методи, прийоми, засоби і форми педагогічного впливу як чогось цілісного.

В аспекті досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне підкреслити, що педагогічна громадність досліджуваного періоду оцінювала роль викладача, його індивідуального стилю роботи не лише в справі навчання й виховання майбутніх учителів, але у формуванні їх творчої активності. Зокрема, К.Ушинський зазначав: « Той хто керується у педагогічній діяльності лише науковими знаннями приречений йти шляхом помилок, сухих настанов і моралізації. Не зігріте полум'ям власної педагогічної творчості – виховання не досягне успіху»[5, с.18].

Погоджуючись з К.Ушинським, П.Каптерев також наголошував: «Учитель повинен органічно засвоїти собі метод, перебороти його відповідно до своєї особистості; метод і вчитель повинні злитися, скласти одне ціле. ... Як пристойний письменник немислимий без свого власного, лише йому належного стилю, так пристойний учитель немислимий без свого власного методу»[10, с.100].

Запорукою формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача прогресивна педагогічна громадськість вважала поєднання в особі педагога високого інтелекту, педагогічних здібностей, самосвідомості, що знаходило прояв у: оволодіння педагогічною майстерністю «як мистецтвом розповсюдження відомостей», яка, на їхню думку, проявляється в успішному творчому вирішенні найрізноманітніших педагогічних завдань, в ефективному досягненні способів і цілей навчально-виховної роботи, в здатності генерувати незвичайні ідеї і відходити від традиційних схем; набутті професійної компетентності, яка розглядалась у досліджуваній період як єдність загальної, спеціальної теоретичної й практичної підготовки науковців і включала виховання любові до науки, глибоке знання свого предмету, оволодіння різноманітними формами й методами навчання; формуванні духовно-моральних якостей викладача, що включали гуманність, справедливість, любов до ближнього, відповідальність, самовладання, самосвідомість, самооцінку тощо. Як відомо, однією з умов вироблення власного стилю педагогічної діяльності завжди виступала свобода творчості.

У ході дослідження встановлено, що проблема «утисків» творчої діяльності викладача була характерним явищем досліджуваного періоду, що викликало осудження, протест, а іноді навіть висміювання «охоронної» політики правлячих кіл у сфері освіти. Прогресивна громадськість цілком слушно стверджувала, що все живе, що розвивається і росте, вимагає відповідного простору; відсутність свободи глушить талант, якому не можна проявитись; ...без неї не тільки немає росту й розвитку, але навіть і те живе, що є вже у викладача, гложне й слабне [9, с. 207].

Так, характеризуючи становище викладачів, наприклад у Харківському університеті кінця XIX – початку XX століття, професор В.П.Бузескул відзначав, що «вони стоять осторонь від усіх університетських справ немов чужі. Зближення зі студентами викликало підозру і звинувачення в організації студентських закатів. Загальна атмосфера, серед якої жив викладач, не могла

In a basis of pedagogical calling lays socially caused attitude to professional work which assumes development of culture of the given activity lays. At the present stage of development of education it is important to stimulate formation of a calling of students through influence innovate educational environments of high school.

Литература

1. Ахмедзянова Л.М. Педагогическое призвание и динамика его развития у студентов. – СПб – Питер, 1992.
2. Бондаревская Е.В. Теоретико – методологические вопросы изучения и формирования педагогической культуры. – Ростов-на-Дону – Феникс, 1989.
3. Делия В.П. Инновационное образование гуманитарного вуза: теоретические и методологические основы. – М., ООО «ПКЦ Альтекс», 2007.
4. Сластенин В.А. Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., Магистр, 1997. Подано до редакції 21.05.2008

УДК 378. 147.036

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЧЕРЕЗ ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ВИКЛАДАЧА (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХСТ.)

*Радзівська Ольга Валеріївна, аспірантка кафедри педагогіки
Слов'янський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми: сьогодні в освіті пріоритетною стає проблема розвитку інноваційного мислення у майбутнього учителя, основу якого складає творчість, як самостійна продуктивна діяльність, творча активність, як інтегральна риса його особистості. Вищезазначене посилює актуальність підготовки майбутніх учителів, зумовлює пошуки відповідних форм і методів навчально-виховного процесу, які сприяли б реалізації такої мети.

Суттєвим напрямом переорієнтації уталених поглядів, джерелом збагачення теорії і практики формування творчої активності у майбутніх учителів є осмислення досвіду взаємозв'язку індивідуальності вчителя у підготовці майбутніх вчителів в освітніх закладах другої половини ХІХ. Як свідчить проведене дослідження, саме у цей період накопичено чималий позитивний досвід щодо формування особистості майбутнього вчителя, зокрема його творчої активності.

Аналіз останніх досліджень: проблема творчості, творчої активності є надзвичайно актуальною сучасною проблемою, частково дослідженою такими науковцями, як: К.Абдулхановою, В.Загвязинським, С.Золотухіною, В.Кан-Каликом, С.Рубінштейном, В.Сухомлинським та ін..

Мета статті: розкрити взаємозв'язок індивідуального стилю викладача і творчої активності майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході наукового пошуку встановлено, що формування творчої активності майбутніх вчителів у досліджуваній період відбувалось за ініціативи й прикладу натхненої діяльності професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів. У ході дослідження встановлено, з одного боку, майже всі викладачі були носіями творчості, активності, але з іншого – констатовано унікальність, самобутність, індивідуальність кожного з них. Саме через цей індивідуальний стиль, як свідчить проведений науковий пошук, більш інтенсивно проходив вплив викладачів на студентів.

Як відомо, індивідуальний стиль являє собою сукупність своєрідних

Згідно з визначенням професіоналізму, яке дають А.І.Зязюн та Г.М.Сагач, професійна культура та професійна свідомість відбивають гуманістичну спрямованість і духовність професійної педагогічної діяльності. Професійна культура вчителя розглядається ними з позицій системного підходу як багаторівневе утворення високого ступеня організованості. Мікроструктура професіоналізму вчителя містить такі складові, як педагогічне мислення, педагогічні здібності, професійні знання та вміння, індивідуальні якості вчителя. Отже, на думку згаданих науковців, професіоналізм педагога – це психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній свідомості й професійній культурі, що являє собою складну діалектичну взаємодію педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань та умінь, індивідуально-особистісних характеристик учителя, які виявляються в його духовній культурі, інтелігентності, гуманізмі та реалізуються у творчій професійній діяльності [4, с.117].

Теоретико-методологічний аналіз змісту педагогічної освіти є віддзеркаленням найважливіших вимірів буття людини та її діяльності в природі, суспільстві, культурі, освіті. Сутнісна характеристика цього віддзеркалення – це цілісність картини світу і людини в ньому, що досягається комплексом психолого-педагогічних, соціогуманітарних, культурознавчих і спеціальних дисциплін, що взаємодіють на базі філософсько-антропологічної методології. При цьому вектором професійно-педагогічної орієнтації педагогів є феномен освіти – підсистема соціуму, яка вписана в метасистему культури, освоюється в історико-культурному контексті і в сучасних формах як закономірно організований процес загальнокультурного і професійного становлення людини.

Реалізація вчителем будь-якого виду діяльності забезпечується її контуром регуляції, який характеризується специфічними для даного вчителя індивідуальними особливостями. Будь-який традиційно виділений у психології та педагогії вид діяльності (навчальна, творча тощо) є „єдиним”, цілісним за своєю структурою. В дійсності він є різноманітним набором діяльнісних ситуацій, у яких людина ставить і досягає різні цілі, здійснює регуляцію різноманітних форм активності.

Н.В.Кузьміною виділено й охарактеризовано п'ять рівнів діяльності вчителя: репродуктивний (мінімальний), адаптивний (низький), локально-моделювальний (середній), що системно моделює навчальну діяльність (високий), системний, що моделює навчальну та виховну діяльність (вищий).

Відповідно до них Ю.К.Бабанський виділяє етапи розвитку педагогічного професіоналізму:

1. володіння основами професії, успішне застосування відомих у науці й практиці прийомів діяльності (учитель-професіонал);
2. використання в учительській практиці поруч з апробованими засобами оригінальних нових підходів до розв'язання завдань, їх успішна реалізація у власній діяльності (вчитель-новатор);
3. уміння вчителя не лише пропонувати нові ідеї, застосовувати їх у своїй діяльності, але й науково обґрунтовано оцінювати їх ефективність і можливість передачі іншим учителям (учитель-дослідник) [4, с.160].

Освіта, навчання – це за своєю суттю суперечливі процеси. З одного боку, ці процеси означають примус, підштовхування учня до оволодіння необхідними, чітко визначеними знаннями, вміннями й навичками, без яких неможливо досягти освіченості, компетентності. З іншого – освіта і навчання ґрунтуються на активній діяльності самого учня, самоорганізації його поведінки. Без власних бажань, намірів навчання як набуття знань, умінь, навичок може відбутися, а може перетворитися лише на діяльність, спрямовану на механічне відтворення необхідних завдань. Проблема процесу навчання майбутнього учителя – це погляд на навчання не лише як на надбання знань про математику, а і як опанування способами пізнання цього предмету, різноманітними особистісними ресурсами (інтелігентність, ерудиція, творчість), коли людина сама планує свою діяльність, обирає способи активного здійснення своїх планів, а не орієнтується тільки на здобутий результат. Знання знецінюються, коли майбутній учитель не володіє методикою, способами, засобами пізнання.

В освітніх системах педагогічна діяльність становить собою виховну і навчаючу дію вчителя на учня, яка спрямована на особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток, одночасно виступає як основа його саморозвитку і самовдосконалення.

Будь-яка діяльність людини підкоряється загальній схемі: 1. Необхідність – початок будь-якої діяльності людини, тобто в ході навчання висувається проблема, нехай-то вивчення нового матеріалу, або написання самостійної роботи тощо. Далі виникає: 2. Потреба (вивчити новий матеріал або отримати оцінку). 3. Мотив (виникнення бажання займатися проблемою). 4. Мета (ті завдання, які поставлені для виконання). 5. План досягнення мети. 6. Корекція. 7. Оцінка результатів [2, с.16].

Нами виділено короткий перелік діяльності студентів фізико-математичного факультету, пов'язаний з мисленевими операціями: підбір асоціацій до явища, що вивчається; зведення отриманих знань в єдине ціле; аналіз фізико-математичних ситуацій; проведення доведення; висування гіпотези; співставлення результатів; проведення порівнянь; виділення головного; проведення аналізу відповіді; пояснення факту (побутового, експериментального); перекодування інформації із словесної форми в образну, графічну; узагальнення ряду фактів; конкретизація поняття; проведення систематизації фактів (на основі хронології подій); встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

До пошукових видів діяльності можуть бути віднесені наступні завдання: підбір цифр та фактів для тематичних таблиць (наприклад, „Історія розвитку алгебри на древньому Сході”); пошук та підбір прислів'їв, народних прикмет, загадок, які можуть бути роз'яснені з точки зору математики чи фізики; пошук уривків із віршів, у яких йдеться мова про математичні явища; знаходження статей на математичну або технічну тематику: а) в періодичній літературі, б) в Інтернеті; підбір ілюстрацій до історичного матеріалу, інформаційного, біографічного тощо; пошук висловлювань учених, діячів про науку, її окремі питання; пошук інформації, пов'язаної з історією знаходження різних величин (маси, площі, швидкості, об'єму тощо).

практические работы в форме защиты проектов.

Стимулируя такое профессионально значимое поведение, преподаватели факультета планомерно адаптируют и интегрируют будущих специалистов к инновационной образовательной среде. Способность к кооперации, совместным групповым поискам развивается у студентов тогда, когда он сталкивается с задачами, не поддающимися индивидуальному решению. Причем творческое взаимодействие и соответствующая мотивация важны и на этапе осмысления проблемы, подборе вариантов ее решения и особенно – на этапе рефлексивно-оценочных действий. На занятиях по социальной педагогике студенту предлагается самому решить проблемную задачу, затем эта же задача решается студентом с кем-нибудь в паре, позже создаются «четверки», «восьмерки»... Очень важен элемент введения в учебную проблему, ее содержание. Оно должно быть актуальным, ориентированным на социально-педагогические проблемы «завтрашнего дня». В работе поддерживается требуемый уровень активности и самостоятельности, студенты конкретизируют цели, определяют наиболее рациональные пути решения проблемы, взаимно обучают друг друга. Группа обеспечивает смену лидеров, приветствует нестандартные решения, студенты начинают ценить опыт совместных действий и радость совместного «думания».

Выводы: модель инновационной образовательной среды складывается из отдельных черт, она теоретически и практически должна отражать специфику учебного заведения. Но при этом обязательна направленность на формирование у выпускника творческого мышления - гаранта успешного решения им профессиональных проблем в будущем.

Не обязательно решать актуальные проблемы высшей школы только с помощью радикальных инноваций как высшей степени новизны, не имеющих ни аналогов ни прототипов в отечественном и зарубежном опыте. Важен баланс интересов всех субъектов образовательного процесса по отношению к нововведениям, степень их мотивированности, ориентированности на результат. Это предполагает конструирование такой образовательной среды вуза, которая не только создает оптимальный жизненный уклад учебного заведения, но и открывает пути в будущее. Для подготовки будущих педагогов и психологов очень значимо освоение основ педагогической культуры через выработку социальных и моральных ценностных ориентаций. Тогда и инновации, пройдя строгий отбор, сложатся в стройную действующую систему.

Резюме. В основе педагогического призвания лежит особое общественно обусловленное отношение к профессиональной деятельности, которое предполагает освоение культуры данного вида деятельности. На современном этапе развития образования важно стимулировать формирование призвания студентов через воздействие инновационной образовательной среды вуза.

У основі педагогічного покликання лежить особливе суспільно обумовлене відношення до професійної діяльності, яке передбачає освоєння культури даного виду діяльності. На сучасному етапі розвитку освіти важно стимулювати формування покликання студентів через вплив інноваційного середовища вуза.

инновационные технологии обучения, в основе которых активные и интерактивные методы; мотивированность преподавателей к передаче опыта и на его фундаменте формирования профессиональной культуры и профессионального призвания.

Основой для формирования инновационного мышления могут стать для выпускников вуза, исповедующего подобную образовательную политику, следующие инновационные характеристики: корпоративность, профессиональное достоинство, основанное на компетентности, способность прогнозирования и творческого воплощения профессиональных планов и проектов, самоорганизация и комплексное развитие личности как важные компоненты призвания.

Определяющее значение при этом может иметь профессиональная корпоративная культура, присущая достойному представителю своей профессии. В профессиональной культуре можно выделить два аспекта: личностный, основанный на общечеловеческих ценностях и личностных установках, а также деятельностный, связанный с освоением конкретной деятельности. Умению действовать в рамках профессиональной культуры, способы реализации гуманистических педагогических ориентиров – вот цель профессиональной подготовки студентов - психологов. Многие исследователи в работах, посвященных корпоративной культуре вуза, показателями корпоративности считают внешние атрибуты – значки, девизы, эмблемы, символы, ритуалы. Иные считают, что даже так называемый «евроремонт» делает вуз элитарным.

Подлинными же показателями образовательной среды вуза и корпоративной культуры, царящей в его стенах, является морально-психологическая обстановка, особенности взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса, подкрепленные комплексом мер организационного характера, обеспечивающих введение инноваций. Например, на факультете психологии ТНУ им.В.И.Вернадского интересными находками в области формирования такой среды можно считать педагогические мастерские. Эта организационная форма основана на идее переноса элементов средневекового опыта обучения в современный вуз, предложенной в семидесятые годы XX века французскими учеными – психологами и педагогами. Цель – ускорить освоение передовых способов профессиональных действий и поведения. Среди преподавателей важно найти «мастера», человека эффективно занимающегося и увлеченного практической деятельностью, носителя корпоративной культуры. Вокруг него формируется актив «подмастерьев» из старшекурсников, магистрантов, аспирантов, которые должны не только многое знать и уметь, но и разделять основные ценностные ориентиры руководителя. В «мастерскую» набираются «ученики» из студентов разных курсов. Им дается определенный период на выбор «мастерской», причем поработать можно в нескольких из них. Сама проблематика работы в «мастерских» связана с инновационными направлениями работы современных психологов (психология рекламы, управление персоналом, конфликтология). Занятия проходят в игровой, тренинговой форме, задаются групповые творческие задания, проводятся учебные дискуссии, выполняются

Розгляд педагогічної діяльності вчителя дозволив визначити основу його професійної діяльності. Професійна діяльність – це діяльність учителя, змістом якої є: конструювання предметного змісту цієї діяльності та таке керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, яке забезпечує розвиток головних сфер його особистості. Професійна діяльність майбутнього вчителя математики в умовах інновацій в освіті включає: - інформаційну (уміння: сприйняття інформації, збирання, відбір інформації, систематизація, аналіз, структурування, узагальнення, оцінювання, адаптація, візуалізація, вербалізація, кодування і декодування, трансформація і трансляція тощо); - дослідну (уміння: знаходження проблеми, її актуалізація, формулювання цілей, задач, предмета, об'єкта, гіпотези, освоєння і планування методів дослідження, проведення спостереження, експерименту, обробка результатів дослідження, формулювання висновків та ін); - креативну (уміння: уявлення, схематизація, типізація, акцентування, гіперболізація, передбачення, реконструювання, модернізація тощо); - інтелектуальну (уміння: систематизація, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація, абстрагування, порівняння, осмислення, виділення загального, одиничного, цілепокладання, рефлексія); - діагностичну (уміння: проводити процедури діагностування, обробляти його результати тощо); - прогностичну (уміння: ціле покладання, передбачення кінцевого результату, інтуїтивне прогнозування процесу, формулювання гіпотези, цілей, задач, виявлення закономірностей, виявлення умов, пошук резервів, корекція тощо); - комунікативну (уміння: встановлення контактів, обмін інформацією, вербальне і невербальне спілкування, уміння будувати взаємовідносини, взаємодію тощо); - аксіологічну (уміння: вибір об'єкту і форми контролю, відбір параметрів, зіставлення результатів з нормами, самоорганізація, саморегуляція тощо); - управління (уміння: організувати управління, мотивувати, цілепокладати, прогнозувати, інформувати, організувати діяльність, контролювати, корегувати та відстежувати результати діяльності); - проєктивну (уміння: цілепокладання, створення умов, планування, проєктування, конструювання, моделювання, структурування, технологізація) [4, с.111].

Педагогічна діяльність визначається психологічним (предметним) змістом, в який входять: мотивація, цілі, предмет, засоби, способи, продукт і результати. Структурну організацію педагогічної діяльності характеризує сукупність дій (вмінь). Результатом педагогічної діяльності, як виконання її основної мети, є особистісний інтелектуальний розвиток учня, удосконалення його як особистості, як суб'єкта навчальної діяльності.

Одним з основних професійних умінь вчителя є аналіз навчального матеріалу. В методичній літературі описані психолого-педагогічний, логіко-математичний, логіко-дидактичний та інші аналізи. З точки зору методичної підготовки вчителя математики важливим є формування умінь історико-математичного аналізу.

Метою такого аналізу є обґрунтування з історичних і методологічних позицій введення нових теорій, понять, задач і застосування результатів аналізу для ефективної організації навчання математики. Можна виділити такі рівні історико-математичного аналізу, як теоретичне представлення

математичної освіти; навчального предмета математики; навчальних матеріалів; реального навчального процесу.

Провідним компонентом реалізації принципу історизму є виділення ключових математичних ідей і понять, до узагальнення яких слід вести учнів, ілюструючи різні рівні абстракції такого узагальнення. При такому підході сам розвиток науки розглядається як боротьба ідей, висвітлюється роль особистості вченого, його вклад в математику. Це робить можливим вивчити те чи інше поняття багатогранно, тобто подивитися на нього з різних точок зору, а також виявляє благотворний вплив на розвиток пізнавальної активності учнів; з іншого боку, історія розвитку поняття допомагає вчителю викладати матеріал на різних рівнях строгості, тобто здійснювати різнорівневий підхід у викладанні [5].

Учитель повинен вміти робити аналіз відповідності змісту освіти методології математики, меті формування наукового світогляду. При підготовці до вивчення навчального предмета він повинен знати, яким періодам розвитку математики відповідає той чи інший матеріал, які етапи розвитку змістовно-методичних ліній в ньому представлені. При аналізі теоретичного матеріалу повинен враховуватись генезис утворення понять та історія їх введення, виділяються ті задачі, які привели до формування понять, доведення теорем, враховуватись можливості конкретного навчального матеріалу для диференціації навчання, морального, естетичного виховання, постановки дослідницької роботи учнів.

Для вчителя-предметника ведучим видом його професійної компетентності є методична компетентність, специфічним проявом якої виступає його предметно-методична компетентність, інтегративна якість особистості спеціаліста, яка виявляється в методичній і предметній орієнтації майбутнього вчителя. Методична компетентність сучасного вчителя обов'язково передбачає оволодіння ним професійно-технологічними вміннями. Технологічна грамотність педагога виражається в забезпеченні інтеграції соціальних і освітніх стратегій навчання, які створюють освітній і виховний ефект.

В.Г.Моторіною, на основі методики викладання математики виділено наступні базові узагальнені методичні (технологічні) задачі: - виділення головного в навчальному матеріалі; - логіко-дидактичний аналіз навчального матеріалу; - постановка цілей через результати навчання; - складання тестів контролю навченості і навчальності математики; - проектування технології навчання математики в умовах особистісно-орієнтованого процесу [4, с.67].

Одна із методологічних основ помилкових уявлень сучасної математичної освіти – це в певному смислі обмежений погляд на математику і математичне мислення, що приводить до природного нерозуміння предмету, і як наслідок цього – до відрази у навчанні. Багато викладачів навчають своїх учнів строгим математичним поняттям, що вимагається по програмі, викликаючи тим самим страх до цієї дисципліни, замість того щоб на практиці показати існування і застосування об'єкта, закону, фігури, теореми тощо.

Для більшості людей математика представляється сухою, неемоційною, доступною лише вузькому колу спеціалістів. Як жартують самі математики,

процесам должна соответствовать интегральная личность специалиста, обладающего индивидуальным сознанием, умеющего преодолеть себя и сконцентрироваться на значимых целях..

П.Флоренский выдвигал идеи отождествления культуры со средой, которая растит и питает личность. Этой среде по силам решать образовательные задачи, поставленные временем.

Инновационная направленность формирования профессионально-педагогической культуры предполагает включение студентов в деятельность по освоению педагогических новшеств. В этом сложном процессе значимую роль играет создание в учебном заведении определенной инновационной среды. По определению В.П.Делия «инновационная образовательная среда – это образовательное пространство учебного заведения, объединенного корпоративной культурой, комплексно воздействующее на развитие личности, способствующее педагогическому творчеству, формированию нетрадиционного мышления у обучаемых» (3, с.66).

Образовательная среда с чертами инноваций являет собой оптимальную модель для реализации теории и практики профессиональной подготовки будущих педагогов и психологов. Должна быть обеспечена преемственность педагогических идеалов «человека в культуре», которые постепенно утрачивались на протяжении последних двух десятилетий. Преемственность ценностных ориентаций специалистов одного профиля, но разных поколений может быть условием реализации закона опережающего развития качества современного специалиста, формирования его призвания. Ценностные ориентации индивидуалистической культуры, которые заложены во многие модели высшей школы Запада, во многом разрушают ценностный геном отечественной интеллигенции. В нашем понимании инновационность – это не отрицание прошлого, а открытость в прошлое, настоящее и будущее. Главные черты инновационной среды были открыты в далеком прошлом – это предвосхищение, сотрудничество и творчество.

Инновации и творчество имеют общие черты – преобразование, изменение, которые проявляются в виде нетрадиционных идей, теоретических построений и в практическом опыте. Инновационное образование в высшей школе, считает В.П.Делия – это «смыслообразующая система, формирующая инновационное мышление у обучаемых» (3, с.147). Все студенты в различной степени способны к освоению передового опыта, при соответствующих условиях и к генерации новаций совместными усилиями внутри микрогруппы. Затем можно перейти и к более сложным заданиям по разработке проектов. Результатом может стать в какой – то мере опережение реальности. На основе традиций появятся черты новаторства, элементы нетрадиционного подхода, но на прочном фундаменте профессиональной культуры. Рождается, таким образом, модель современного отношения к профессиональной деятельности, избавленной от ненужных стереотипов.

Для решения этих задач важно педагогическое обеспечение инновационного образования: нетрадиционная организация функционирования образовательного пространства данного вуза; корпоративная культура, традиции, запоминающееся «лица необщее выражение» факультета, кафедры;

должны играть самостоятельную стимулирующую роль.

Образовательная среда – понятие, вошедшее в педагогику в последние десятилетия. Оно имеет как описательные так и системообразующие характеристики. В системе образования заложены многие важные культурные ориентиры, но в то же время усиленно внедряются в сознание иллюзорные представления, что именно ценностные ориентиры усложняют задачи отечественной высшей школы и от них следует избавляться. Исследования инновационных процессов открывают новые возможности в решении задач обеспечения усвоения студентами основ профессиональной культуры через создание и прогнозирование особой образовательной среды вуза (А.А.Арланов, Н.В.Горбунова, В.П.Делия, В.С.Лазарев, В.А.Сластелин, Т.И.Шамова, П.Г.Щадровицкий).

Особое значение для выявления эффективных подходов к решению заявленной проблемы имеет психолого-аналитический обзор, сделанный В.Я.Лаудис («Инновационное обучение и наука» - М., 1992), монография В.А.Сластенин и Л.С.Подымовой («Педагогика: инновационная деятельность».- М., 1997), а также анализ зарубежного опыта, блестяще проделанный М.В.Кларниным в исследовании «Инновации в обучении. Метафоры и модели».- М., 1997.

Эти исследователи уже в 90-е годы XX века во многом обосновали пути выхода из глобального кризиса образования через изменение состояния образовательной среды. Продолжил эти поиски В.П.Делия в своем труде («Инновационное образование гуманитарного вуза: теоретические и методологические основы» -М., 2007.) Во многом разделяя взгляды этого исследователя, мы можем отметить, что теория интеллектуальных систем – инноватика позволяет рассмотреть проблему формирования профессиональной мотивации студентов одновременно с организационной и технологической стороной обучения. В совокупности эти элементы процесса позволяют расширить горизонты научного прогнозирования, освоения культуры и формирования важнейших компонентов призвания, в том числе и педагогического. Отмечено, что любые инновационные системы, обмениваясь с внешним миром информацией, не только презентует себя, но распространяя опыт, создает новую по сути информационную среду. Как считает В.П.Делия, детерминирующим компонентом образовательной среды могут стать цели, перспективы развития, а также ресурсные возможности когнитивно-аффективных процессов становления личности специалиста высшей квалификации. Еще в шестидесятые годы прошлого века получила распространение концепция самореализации названная синергетикой. Было доказано, что под влиянием окружающей социальной среды люди, наиболее активно и прогрессивно мыслящие, начинают мыслить и действовать в одинаковой сфере, фазе и идейной плоскости. В результате устанавливается особое согласованное взаимодействие, особенно значимое для выработки профессиональных действий и поведения, а также освоения профессиональной культуры специалиста. Можно назвать такую деятельность в духе времени корпоративным поведением, можно выделить в ней социально-экономический, психолого-педагогический, организационно-управленческий аспекты. Этим

визначаючи її предмет, „математика – це те, чим займаються математики”. Виникає питання про те, як же у майбутніх учителів відбувається розуміння її естетики, гуманітарної складової, виділення інтелектуальних можливостей у формуванні особистості. Очевидна відповідь заключається в тому, що процес навчання повинен не „ламати”, а розвивати і давати реалізовувати задатки та інтелектуальні здібності особистості.

Загальновідомо, що в математиці широко використовується поняття раціональності. Раціоналізм прийнято вважати системою, що лежить в основі людського знання, яке зароджувалось із очевидних потреб людини. Математика у порівнянні з іншими науками, стверджував американський математик Сандерс Мак-Лейн, має деяку „трансцендентальну впевненість у правильності”. Навіть суугобо раціональними засобами сучасна математика підтвердила недостатність раціоналізму. Мова йде про доведення того, що не всі істинні твердження можна вивести із раніше визначеного списку аксіом [1, с.42]. Тому, як висновок, можна стверджувати, що математика – це творчість, заснована на знаннях.

Нами виділено основні завдання математичної підготовки майбутніх учителів: - засвоєння студентами теоретичного змісту математичних дисциплін; - формування умінь розв'язувати типові задачі на рівні основних програмних вимог, а також на підвищеному і поглибленому рівнях; - формування умінь використовувати математичний апарат для розв'язування професійних задач (наприклад, апарат векторної алгебри для обчислення роботи сили, моменту сили відносно точки, визначення напрямку дії і величини сили Лоренца тощо); - формування умінь використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ППЗ GRAN, програмний засіб DERIVE, математичний пакет MAPLE та інші) для розв'язування суто математичних задач і задач професійного спрямування.

Отже, вирішальну роль у формуванні індивідуальних основ професійної підготовки майбутнього учителя математики має зміст професійного навчання, зокрема, співвідношення між його теоретичною та практичною частиною, використання принципу історизму.

Процес підготовки майбутнього учителя математики до викладання в сучасній школі є складним, динамічним і багатограним, кінцевий результат якого – досконалий рівень сформованості професійних умінь і навичок.

Таким чином, професійна підготовка майбутнього вчителя математики – це процес набуття майбутнім учителем професійних знань, формування математичних умінь в умовах творчого розвитку та саморозвитку особистості, при цьому формування особистих якостей випускника-математика педагогічного ВНЗ залежить від видів навчальної діяльності, через які реалізується підготовка студента-математика.

Література

1. В.А.Еровенко, М.В.Мартон. Вера и знание в математическом образовании // Педагогика. – 2002. - №1. – с.41-45.
2. Л.В.Малицька. Розвиток здібностей учнів на уроках математики // Математика в школах України. – 2007. - №15. – с.16-20.
3. Моторіна В.Г. Технології навчання математики в сучасній школі. Монографія. – Харків: Вид. „Лемінги” 2001. – 262с.
4. Соціально-професійне становлення особистості: [Монографія] / В.В.Радул, О.В.Михайлов,

УДК 37.013.43/177.9

ЮВЕНАЛЬНОЕ ПРАВОСУДИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Киричек Лидия Владимировна

Старший преподаватель кафедры педагогики

Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского

Постановка проблемы. Процесс введения ювенальной юстиции в Украине требует исследования и разработки психолого-педагогических условий коррекционной работы, учитывающей конкретные условия и обстоятельства жизни подростков с целью профилактики правонарушений, воспитания и перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей.

Принятый в 2001 году Закон Украины «Об охране детства» потребовал разработки и создания механизмов для обеспечения реализации прав ребенка на жизнь, охрану здоровья, социальную защиту и развитие каждого четвертого жителя Украины. В этом законе нуждается и тот несовершеннолетний житель, который в свои годы успел совершить преступление и находится в местах лишения свободы. Ежегодно в Украине около двадцати тысяч несовершеннолетних осуждаются за совершение преступлений, около трех тысяч из них лишаются свободы.

Судебная система обладает значительным арсеналом различных видов наказаний назначаемых несовершеннолетним – штраф, исправительные работы, возмещение ущерба, обязательные работы, арест, лишение свободы, но, к сожалению, решением любого судебного разбирательства в отношении подростка, совершившего правонарушение, часто является либо его изоляция от общества, то есть лишение свободы, либо условное осуждение. Это значит, что и в том и другом случае процессами социализации подростка не будут заниматься ни суды, ни внесудебные инстанции. Нынешняя система правосудия, помещая подростка в концентрированно криминальную среду, в период его активной социализации, уже не в состоянии вернуть несовершеннолетнего в общество. Использование карательного подхода в борьбе с детской преступностью, приводит к росту количества осужденных, так как более половины несовершеннолетних правонарушителей возвращаются на скамью подсудимых повторно. Сложившаяся криминогенная ситуация среди несовершеннолетних требует изменения подходов в решении этой проблемы.

Психологи и педагоги (Выготский Л.Н., Леонтьев Б.Ф., Рубинштейн С.Л.) выдвигают в качестве ведущей задачи – формирование развивающейся личности подростка на основе взаимосвязи между внешними и внутренними условиями развития индивида. Создание концепции формирования личности несовершеннолетнего правонарушителя и предупреждение девиантного поведения рассматривались в работах Л.И.Божович, Л.С.Славина, Д.И.Фельдштейн, актуальность педагогических взглядов и практики

предрассудков, предвзятости и ненависти, основанной на противопоставлении культурных различий; выступит реальным фактором, влияющим на конкурентоспособность будущего специалиста на европейском рынке труда.

Резюме. В статье рассматриваются необходимость и возможности формирования культуры межнационального общения в условиях полиэтничного региона (на примере крымского региона).

Резюме. У статті розглядаються необхідність та можливості формування культури міжнародного спілкування в умовах поліетнічного регіону (на прикладі кримського регіону).

Summary. A necessity and possibilities of forming of international intercourse culture are examined in the conditions of polyethnic region (on the example of the Crimean region).

Литература

1. В.Колесниченко Этнокультурная идентичность// «2000» от 01.02.2008.- с.Е3
2. Пафова Марида Фуадовна Управление развитием поликультурного образования в полиэтничном регионе// Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, М., 2006 <http://vak.ed.dov.ru/announcements/pedagogicheskie...>
3. Финаевой Т.С.Лингвострановедческая подготовка студентов педагогических учебных заведений стран Евросоюза как фактор развития межнационального полилога //www.kcn.ru/tat.ru/science/ispo rao/autoreff

Подано до редакції 23.05.2008

УДК 37:316.723

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА – ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

*Шаутина Т.В., доцент кафедры педагогики
ТНУ им. В.И.Вернадского.*

Общеизвестно, что наблюдаемые сейчас черты глобального кризиса высшего образования связаны не только с отставанием профессиональной подготовки от уровня развития науки и производства, но и от того, что выпускник вуза во многом не является носителем культуры.

Для будущего учителя и психолога сформированность основ педагогической культуры во многом определяет личную жизненную позицию, позволяет максимально полно реализовать свое призвание. Даже в обыденном сознании культура связывается с последовательным развитием личности, которое включает и освоение профессиональной культуры, то есть системы отношений, поведения, действий в рамках конкретной сферы деятельности. Направленность на педагогическую деятельность является важнейшим составным компонентом интегрального понятия «призвание». Призвание, по определению Л.М.Ахмедзяновой – это склонность (направленность на профессию) и способности заниматься ею (1, с.56). У педагогического призвания есть как бы два крыла : склонность (хочу) и способность (могу), которые и обеспечивает успех в деле овладения основами профессиональной культуры. Выполнение подобной миссии развития затруднено тем, что система становления современного специалиста ориентирована на ушедшие в прошлое реалии, а не на будущие потребности цивилизации. Нужна особая инновационная организация всей сферы высшего образования. Инновационные образовательные системы, способные вести информационный обмен с окружающим миром, ощущать запросы завтрашнего дня, могут и

парами, для того, чтобы научиться лучше понимать друг друга, чтобы больше узнать о культуре своего партнера, традициях и особенностях его страны, чтобы обмениваться знаниями из собственного жизненного опыта. В качестве основных организационно-педагогических условий развития межкультурной коммуникативной компетентности выступают содержание, технологии и методы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм работы. Разнообразные интерактивные формы работы, используемые на практических занятиях, позволяют организовать коммуникативную практику студентов в различных формах и режимах работы с применением современных технологий.

Таким образом, обеспечивается приобщение будущих учителей к пониманию другой культуры, к признанию окружающего разнообразия.

На наш взгляд, данный опыт организации педагогического процесса будет в полной мере дополнять естественную поликультурную среду коммуникации студентов, и его следует широко использовать в условиях полиэтничного региона. При этом подготовка будущих педагогов должна базироваться на фоновых знаниях, то есть на знаниях культурно-исторических, общественно-политических и этнографических реалий, необходимых для достижения взаимопонимания между субъектами межнационального взаимодействия. Так как для образовательной ситуации современной Украины характерно усиление этнизации содержания образования, возрастание роли национальной культуры в процессе социализации личности, именно этнокультурный фактор должен выступить основой для поликультурного образования. Такой подход предполагает максимальный учет конкретных национальных реалий и определение их места и значимости в интернациональном мире. Образовательная стратегия на основе данной целевой установки направлена на формирование личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде. Личности, обладающей развитым чувством понимания и уважения различных национальных культур. Данная образовательная стратегия определяет ряд образовательных задач, среди которых: формирование представлений о многообразии национальных культур, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим условия не только для самореализации личности, но и воспитанию культуры межнационального общения; приобщение к основам мировой культуры. Концепция поликультурного образования позволит осуществить переход от современного процесса регионализации в образовательной практике Украины к реализации идей "глобального европейского образования".

Выводы. Формирование культуры межнационального общения в условиях полиэтничного региона является насущной необходимостью. При этом региональные особенности Крыма, как полиэтничного региона, выступают не только в качестве причины, но и в качестве одного из основных факторов становления межкультурной коммуникации. Решение педагогической задачи воспитания у студентов межкультурного взаимопонимания будет способствовать преодолению национальных

перевоспитания трудных детей раскрыта в работах А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, В.П.Кашенко, В.М.Бехтерева, П.П.Блонского, Л.С.Выготского, экспериментально изучавших развитие трудных детей, что позволило ученым разработать авторский подход в их воспитании. Гуманное, внимательное, добросердечное отношение к детям, провозглашенное в работах Я.А.Коменского, Н.И.Пирогова, П.П.Блонского, М.Монтессори, В.А.Сухомлинского особенно актуально в работе с трудными подростками сегодня.

Вопросы роли педагогического воздействия на подростков, совершивших правонарушение, в условиях создания охранительного и восстановительного правосудия (О.В.Зыков, Н.Л.Хананашвили, Н.Ю.Данилова, А.В.Лихтенштейн) в постсоветских странах психологами и педагогами еще недостаточно изучены.

В развитых странах Европы, США, Австралии, Новой Зеландии, Скандинавских странах мероприятия по предупреждению преступности несовершеннолетними осуществляется в условиях ювенальной юстиции. Ювенальная юстиция – это система правосудия для несовершеннолетних, которая базируется не на репрессивно-карательных, а на восстановительно-реститутивных правовых средствах и проявляется в усилении восстановительной и компенсационной функций права.

Главным принципом ювенальной юстиции является главенство правонарушителя над самим правонарушением, так как в силу своих возрастных особенностей несовершеннолетние еще не в состоянии осознавать свои поступки; несовершеннолетний может перевоспитаться и тем самым предотвратить повторное правонарушение.

Первый «детский суд» был создан в Чикаго в 1899 г., в Великобритании – 1908 г., во Франции – 1914 г. В дореволюционной Украине суды для малолетних были в Киеве, Харькове, Николаеве, Одессе, Екатеринославе и многих городах западной части Украины, которая входила тогда в состав Австро-Венгерской империи. За содеянные правонарушения несовершеннолетних привлекали к общественно полезной деятельности и параллельно с судами строились мастерские, сельскохозяйственные колонии и другие заведения для трудоустройства несовершеннолетних.

Ювенальная юстиция в Украине существует пока на уровне концепции, которую разрабатывала совместная рабочая группа в составе представителей Верховного Суда Украины, Министерства юстиции Украины, Генеральной прокуратуры Украины, Фонда «Защиты прав детей», Украинского центра «Согласие». Ее созданию предшествовало создание собственных проектов в Автономной Республике Крым, в Киеве, Одессе, Львове, Луганске, Харькове, Черновцах, Суммах. Определены функции системы ювенальной юстиции: Восстановительная и примирительная. (Восстановление прав и свобод потерпевшего от правонарушения, возмещение причиненного ущерба, и примирение сторон). Охранительная. (Первенство воспитания и перевоспитания над наказанием, оказание защиты несовершеннолетнему). Реабилитационная. (Реабилитация пострадавшего).

Но в рамках национального плана действий по реализации Конвенции принятой ООН о правах ребенка до 2016 года ювенальные суды должны

работать в каждой области, районе, городе. Предусматривается сотрудничество государственных и гражданских структур общества, что позволит применить технологию восстановительного правосудия. Ювенальный суд, как центральная фигура ювенальной юстиции, должен рассматривать все дела, где потерпевшей стороной является ребенок, преступления и административные нарушения, совершенные несовершеннолетними. Суд наделяется полномочиями социализации несовершеннолетних правонарушителей, осуществлять надзор за запущенными и склонными к правонарушению детьми. Таким образом, его главной задачей является не только наказать, но и предупредить от повторного желания нарушить закон, то есть ювенальная юстиция в первую очередь призвана перевоспитывать несовершеннолетнего.

Суть восстановительного подхода заключается в привлечении сторон конфликта к восстановлению «до конфликтной» ситуации и нахождении компромисса. Правоприменительная практика в странах, где система ювенальной юстиции существует уже давно, применяют целый ряд способов привлечения несовершеннолетних правонарушителей к возмещению материального ущерба, нанесенного потерпевшему – погашение нанесенного материального ущерба, как в денежной форме, так и виде предоставления определенных услуг, например, в виде ремонта поврежденного имущества или приобретения нового имущества; общественные работы в виде уборки улиц, работа в домах престарелых, домах инвалидов, посещение лиц преклонного возраста на дому, чтение лекций или посещение курса лекций правонарушителями и т.д.

Главной задачей ювенальной юстиции должна быть реабилитация и ресоциализация правонарушителей. Для этого в процесс должны быть вовлечены родители, близкие, друзья, представители общественности, потерпевшая сторона. Часть несовершеннолетних, совершивших тяжкие и особо тяжкие преступления, будут перевоспитываться в условиях лишения свободы. Никакие суды не смогут справиться с ростом числа преступлений среди несовершеннолетних до тех пор, пока не будет налажена профилактическая работа.

Перед правосудием стоит две глобальных задачи: Уменьшить долю несовершеннолетних, привлекаемых к суду. Уменьшить долю несовершеннолетних, приговариваемых к лишению свободы.

Для решения этих двух задач нужно учесть причины, вызывающие отклонения в поведении ребенка. Это не только экологическая и социально-экономическая нестабильность общества, но и неблагоприятные семейные отношения (у ребенка, который имеет несчастье воспитываться в условиях насилия больше шансов стать преступником), большая занятость родителей и отсутствие контроля за поведением детей, рост неполных (около 30% детей, совершивших преступление, воспитывались в семьях с одним родителем) и неблагополучных семей, влияние псевдокультуры, потеря нравственных идеалов и многие другие причины. Что бы уменьшить долю несовершеннолетних, привлекаемых к суду, необходимо наличие такой службы, которая бы занималась с такими подростками и выводила бы их из

менталитетом и языковой культурой. От педагогической науки решение данной задачи требует поиска способов подготовки и развития толерантного учителя, способного к работе в поликультурном образовательном пространстве в качестве посредника между культурами. Такой учитель готов к осмыслению и принятию ценностей различных культур, к разработке и использованию культуросообразных педагогических и информационных технологий, к приобщению обучающихся к истокам своей и чужой культуры. Приоритетными становятся установление взаимопонимания между народами; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры, то есть расширяющиеся межнациональные контакты актуализируют межкультурную коммуникацию. Поэтому в условиях поликультурного и многоязычного пространства крымского региона, где равенство национальных языков и культур – объективная реальность, интеграционные процессы в сфере образования становятся насущной необходимостью.

Разработка региональной концепции воспитания, нацеленной на формирование общечеловеческого сознания поможет, на наш взгляд, преодолеть национальные предрассудки и будет способствовать межкультурному взаимопониманию между различными народами АРК.

Первоочередной задачей подготовки будущих учителей в педагогических учебных заведениях Крыма должно стать развитие межнационального диалога. Суть такого подхода заключается в рассмотрении межкультурной коммуникации как способа приобщения будущих педагогов к различным культурам с целью формирования общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями разных этносов, стран и народов; интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство в процессе их профессиональной деятельности. Следовательно, обязательным компонентом в системе подготовки будущих педагогов должно явиться формирование межкультурной компетентности обучаемых. Межкультурная компетентность позволит студентам педагогических учебных заведений ориентироваться в особенностях проявления национальной специфики поведения представителей иных этносов в ситуациях межнационального общения, будет способствовать воспитанию уважения и симпатии к социокультурным ценностям различных национальностей, даст возможность интегрировать новый опыт в собственную систему культурных ценностей, обеспечит умение использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания.

Как показывает анализ европейского опыта [3], решение этой задачи требует широкого внедрения новых педагогических технологий, что позволит изменить саму парадигму образования. Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий, широко используемых в Европе, наиболее адекватными целям поликультурного образования являются: обучение в сотрудничестве, равноуровневое обучение, интерактивное обучение, компьютерные телекоммуникации в системе профессионального образования. Европейское профессиональное обучение является процессом взаимодействия на основе межкультурной коммуникации. Речь идет о форме открытого обучения, в ходе которого люди, представляющие разные этносы, работают

приобщает человека к иным культурам, позволяя сохранять при этом свою этнокультурную идентичность. Исследователи и практики сходятся во мнении, что планомерная и систематическая работа по формированию культуры межнациональных отношений, как неотъемлемый компонент воспитания, может стать важным стабилизирующим фактором в обществе. Вот почему в настоящее время всё большее значение приобретает общение студентов, преподавателей не только в рамках одного учебного заведения, города, но и других регионов страны, Европы, мира. Межнациональное взаимодействие понимается на современном этапе развития педагогической науки как одно из направлений профессиональной подготовки будущего учителя. Оно определяет в дальнейшем форму общения человека с человеком, культуры с культурой, служит основой педагогического, общекультурного и психологического развития личности. Используя разнообразные инновационные технологии, европейские педагогические учебные заведения обеспечивают студентам возможность совершенствовать их коммуникативную компетентность в ситуациях межкультурной и межэтнической коммуникации. Однако, в совокупности факторов, влияющих на развитие поликультурной компетентности будущего учителя, существенную роль играет не только система специально организуемых педагогических воздействий, но и впечатления, отношения, уникальный личный опыт межкультурных коммуникаций, поведения и деятельности самого будущего педагога. Естественная поликультурная среда, формирующая у студентов личный опыт межкультурного общения, создается в условиях их проживания в полиэтничных регионах. Поэтому **цель данной статьи** – рассмотреть необходимость и возможности развития культуры межнационального общения будущих педагогов в условиях полиэтничного региона.

Результаты анализа проблемы. Работами Е.В. Бондаревской, А.Н.Джуринского, М.Н.Кузьмина, В.В. Макаева, А.А. Реан, Л.Л. Супруновой и др. было доказано, что образовательная система в культурно разнородном социуме обеспечивает гармонию в реализации гуманистической основы и этнокультурной направленности учебно-воспитательного процесса на базе мировой культуры. Целью такой гармонии выступает прогрессивное развитие личности, социума и человечества в целом. В современных условиях глобализации возрастает значение международного диалога культур, который усиливает взаимопонимание между народами, дает возможность лучшего познания собственного национального облика. В настоящее время в мире насчитывается около 3500 этнических групп. Более 130 из них проживают в Крыму. Основу их идентичности составляют различия в культуре, наличие социальной дифференциации и стереотипов. Особо выделяются три вида коллективных характеристик национальной группы: употребление родного языка, образование, представительство в органах власти [1]. Решающую роль в этой триаде играет образование. В условиях полиэтничности меняются цели социализации и социально-профессионального становления учащейся молодежи. Перед системой высшего образования возникает задача подготовки специалистов к культурному, профессиональному и личностному общению с представителями иных этносов с другими социальными традициями, иным

сложных жизненных обстоятельств, препятствующих нормальной социализации и помогала бы формироваться полноценными членами общества, что могло бы вывести подростка из зоны действия криминализирующих общество процессов, то есть проводить первичную профилактику правонарушений. Пока эти дети находятся на улице между школой и комиссией по делам несовершеннолетних и «ждут» решения ювенального суда по их социализации. Эта служба должна иметь профессиональных специалистов: психологов – для определения состояния психического развития и уровня адаптированности ребенка, педагога – для составления индивидуальной программы коррекции и юриста. Большая проблема заключается в том, что не только сами дети не знают своих прав, но их не знают и специалисты, работающие с детьми, а ведомственная разобщенность различных государственных органов, занимающихся вопросами защиты прав ребенка, не способствует решению сложившейся проблемы. Большая и сложная работа должна быть возложена на плечи педагога, который в первую очередь должен стать хорошим другом для подростка, оказывать ему поддержку, способствовать его развитию. Для этого педагог должен обладать высокой педагогической культурой, что даст возможность «...не затушевывать и не замазывать суровые черты истинного «неудобства» детства, но возможно резче и чаще сталкивать ребенка с этим неудобством и заставлять его побеждать» [2].

Совместная работа педагогов, психологов, юристов, сможет оказывать адресную помощь семьям, детям и обеспечить: восстановление прав и законных интересов несовершеннолетних; устранение явлений беспризорности; контроль над безнадзорностью детей со стороны родителей или лиц их заменяющих; препятствие совершения правонарушений со стороны несовершеннолетних, благодаря владению информацией о сложившейся ситуации по месту жительства подростка; постоянный контроль над условиями воспитания и обучения в проблемных семьях и детских колониях; координационную работу учреждений, связанных с воспитанием несовершеннолетних; работу по предупреждению повторных правонарушений.

Такая служба должна иметь: а) постоянный статус в каждом районе, чтобы знать всех детей своего территориального участка; б) вневедомственный статус, так как ведомственный характер таких служб будет ориентирован не на ребенка, а на интересы ведомства с границами его полномочий; в) сотрудничать с ювенальными судами.

Такая совместная работа сможет показать, что государство ведет себя как попечитель или ответственное лицо по отношению к несовершеннолетним и в состоянии их защитить.

В статье рассматриваются особенности воспитания подростков в условиях ювенальной юстиции.

У статті розглядаються особливості виховання підлітків в умовах ювенальної юстиції.

In the article the features of education of teenagers are examined in the conditions of juvenile justice.

Литература

1. Выготский Л.Н. Педагогическая психология. М., АСТ. Астрель., ЛЮКС., 2005. – С. 231. – 671

2. Там же – С. 231.

3. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. Учебное пособие. М., Изд. УРАО., 1998. – 575 с.

4. Про Концепцію вдосконалення судівництва для утвердження справедливого суду в Україні відповідно до європейських стандартів: Указ Президента України від 10 червня 2006 року // www.gada.gov.ua.

5. Ювенальна юстиція України: проблеми створення, законодавча база, коментарі, судова практика. – Харків: Право, 2004. – 608 с.

Подано до редакції 03.05.2008

УДК: 371.032 – 053.67

ОСОБИСТІСНЕ САМОТВЕРДЖЕННЯ – ОСНОВА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Безкоровайна О.В.

Постановка проблеми. Проблема самоствердження особистості є виключно актуальною і має глибокий соціально-педагогічний смисл. В умовах, коли наша держава переживає складний процес будівництва і засвоєння демократії, вона особливо потребує усвідомлення і перетворення в життя як насущного завдання і перспективи сучасного світорозуміння всього світового співтовариства.

Особистість, яка спроможна до самоствердження в напрямку самореалізації, саморозвитку, зможе вільно й успішно діяти в різноманітних сферах життєдіяльності, самостійно творчо і нетрадиційно мислити, сміливо розробляти власні стратегії поведінки, здійснювати моральний відбір і нести відповідальність за свої дії і власний розвиток, конструювати власне життя в позитиві до рівня досягнення гарантії успіху.

Враховуючи вимоги часу до молодого сучасника бути суб'єктом власного життя, самоствердження можна визначити як інтегративну єдність властивостей і якостей особистості, що визначає готовність до досягнення соціально та особистісно значущих цілей.

Сучасна педагогічна технологія являє собою синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднує традиції минулого досвіду і сучасного, народженого демократизацією і гуманізацією суспільства, таких як: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення, реалізація ідеї доцільності поведінки людини в умовах розвитку ноосфери як істоти природної, соціальної, активної; наука – педагогічна, психологічна, суспільні науки; передовий педагогічний досвід, перебудова системи освіти в систему виховання, в систему розвитку особистості; народна педагогіка (етнопедагогіка), формування потреби в засвоєнні цінностей національної і суспільної культури.

Технологія моделювання самоствердження особистості студента включає в себе, на наш погляд, всі сутності розвивального навчання (Л.Виготський, В.Давидов, Л.Занков, Д.Ельконін), особистісно-орієнтованого (І.Бех, Т.Алексєєва, О.Бондарєвська, В.Серіков, І.Якиманська), технології саморозвивального навчання, відносин творчого співробітництва, створення ситуації успіху, формування здібностей особистості до самоцінності через самовизначення, самопоходження та самореалізацію (Т.Алексєєва, І.Бех, С.Вахрамов, Л.Виготський, О.Главінська, С.Карпенчук, О.Киричук,

Ети цифри підтверджують необхідність целенаправленої систематической роботи в учебно-воспитательном процессе вуза по ознакленню учащейся молодежи с традициями, культурой других народов как части нравственной культуры.

Разумеется, приведенные данные не претендуют на всеобщность. Это лишь частный случай, но фактически материал, который служит серьезным поводом к размышлению о необходимости ознакомления, изучения, знания культурного наследия своего и других народов в формировании нравственной культуры молодежи.

Литература

1. Дубко Е.Л., Титов В.А. Идеал, справедливость, счастье. – М., 1990.
2. Дюркгейм Э.О. Разделение общественного труда. Метод социологии. – М., 1999.
3. Джафарли Т. Что делает нас людьми. – М., 1997.
4. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992.
5. Писаренко В.И., Писаренко И.Я. Педагогическая этика. Минск, 1973.

Подано до редакції 21.05.2008

УДК 371.15

ПОЛИЭТНИЧНОСТЬ КРЫМСКОГО РЕГИОНА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Тулєгенова А.Г., кандидат пед.наук, доцент кафедры педагогики
ТНУ им. В.И.Вернадского*

Постановка проблемы. Доминирующим фактором развития образовательных систем, в настоящее время, выступает принцип регионализации, реализация которого обозначает новый этап становления образования на территории постсоветских республик. При этом регион выступает устойчивым социально-географическим субъектом современного образовательного пространства (в нашем случае образовательного пространства Украины), обеспечивающим развитие региональных образовательных систем в соответствии с присущими региону этническими, экономическими и социокультурными особенностями. Вместе с тем, возникает вопрос, касающийся того, насколько правомерно национально-региональный компонент содержания образования сводить до нужд воспроизводства социокультурных ценностей определенной нации или конкретно взятого народа. Особую актуальность решение этого вопроса приобретает в условиях полиэтничного региона, каким является Крым. В данном случае основное противоречие в построении содержания образования заключается в несоответствии этнорегиональных и поликультурных факторов. С одной стороны развитие образовательной системы призвано сохранить этническую идентичность, с другой - создать условия для вхождения в национальное и мировое культурно-образовательное пространство. В этом отношении трудно переоценить роль образования, построенного на принципах поликультурности поскольку оно не только дает представление о богатстве мировой и отечественной многонациональной культуры, а становится той средой, где происходит реальное взаимодействие культур. Такая среда формирует у детей и взрослых способность позитивно принимать культурные различия, решать возникающие жизненные проблемы путем диалога и сотрудничества. Она

ее качеств, отношение к другим людям и социальной действительности.

Структура нравственной культуры есть многосложное образование, которое можно изучать, по крайней мере, с трех сторон: когнитивной, мотивационно-волевой, практически-деятельной. Все эти стороны взаимосвязаны.

Достаточно высокий уровень культуры в студенческом коллективе является основой нравственно-эмоционального отношения к учебе, будущей профессии, развитию творческих способностей.

Нравственная культура студенческой молодежи имеет свою специфику, которая обусловлена возрастными особенностями и особым положением студенчества в социальной структуре общества. Студенчество – одна из самых проблемных групп общества. Большинство исследователей студенческой молодежи подчеркивает, что студенческий возраст является важнейшим в становлении человека как личности и активного члена общества.

Одним из существенных факторов становления студенчества как социальной группы является учебно-профессиональная деятельность. Но не менее важным является нравственная деятельность студенчества.

Сравнение и сопоставление ответов молодежи на одни и те же вопросы в разные годы (конца 2000 и 2008 г.г.) позволяет создать достаточно ясную картину динамических процессов, происходящих в моральном сознании студентов.

Результаты анкетного опроса, устных бесед со студентами, оценивающими такие ценности, как воспитанность, непримиримость к своим и чужим недостаткам, чувство долга, честность, искренность, коллективизм показывали довольно существенные позитивные изменения.

Мы живем в многонациональной республике, знание традиций, обычаев культуры своего народа и других народов, выработка положительного отношения к ним является существенным компонентом формирования нравственной культуры молодежи.

Интересны данные опроса студенческой молодежи Крымского инженерно-педагогического университета по вопросам:

1. Какие обычаи, традиции русского, крымскотатарского, украинского народов они знают?

2. Каким из приведенных обычаев, традиций названных народов студенты отдадут предпочтение?

Обычаи русского и украинского народов студенты рассматривают не дифференцировано. Они объединили их в единые славянские обычаи и назвали Пасху – 79, 1% опрошенных; Масленицу – 70, 8%; Рождество – 66, 6%; Крещение – 33, 3%; свадебный обряд – 25%; Вознесение Богородицы, Троица, Чистый Четверг; Пост; Вербный день; обряд бракосочетания в церкви – по 12, 5%; праздник Ивана Купала, колядки, родительский день - по 8, 3%.

Среди обычаев крымскотатарского народа приведены: Къурбан-Байрам – 100%; Ораза-Байрам; къыдырлез – по 50, 8%; Наврез – 37, 5%; поминки и запрещение алкоголя на поминках – 16, 6%; пятница (святой день) – день посещения старых людей; Рамазан, (фитир во время Рамазана) – по 12, 5%; регулярное посещение мечетей мужчинами – 4, 1%.

О.Кононко, О.Леонтьев, О.Сухомлинська, С.Подмазін, І.Погоріла, Т.Поніманська, О.Савченко, Г.Селевко, В.Ситаров, П.Флоренський, Е.Фром). Важливою складовою дослідницької проблеми є розгляд особистості як суб'єкта життєдіяльності в соціокультурному і соціоприродному середовищі у працях К.Абульханової-Славської, Б.Ананьєва, Г.Балла, І.Беха, Л.Божович, М.Боришевського, П.Блонського, І.Кона, Г.Костюка, А.Маслоу, К.Роджерса.

Мета статті полягає у визначенні сутності та виявленні компонентного складу технології з організації створення умов для самоствердження особистості студента в соціально-ціннісній діяльності.

Виклад основного змісту статті. Про ефективність технології зі створення умов для самоствердження можна судити перш за все по тому, наскільки вони сприяють розвитку інтелектуальної, мотиваційно-потребнісної та емоційної сфер особистості.

Характеристика системи складників технології, визначення їх функцій дає можливість побачити цілісну структуру технологічного процесу організації умов для самоствердження особистості.

Суть інновацій полягає в розширенні можливості самоствердження студента в умовах соціально-ціннісної діяльності, яка охоплює як навчальну, так і всю позанавчальну роботу, являє собою організацію досвіду самостійної і творчої діяльності студентів, котра задовольняє різні потреби самовдосконалення, приносить досвід успіху, переконує молоду людину в її величезних можливостях.

Забезпечення нововведень відбувається засобами особистісно-орієнтованого навчання і виховання, оснований на ідеях співпраці, проблемно-розвивального, ситуаційного моделювання навчання, а також на врахуванні принципу індивідуалізації, змін контролю й оцінювання навчальної діяльності, з опорою на самостійність і творчий спосіб роботи. Саме в творчій діяльності, забарвленій індивідуальністю, реалізується позитивний потенціал особистості, закладений в її самості, тобто відбувається перетворення можливостей у конкретну здійснену реалізацію позитивної властивості.

Вона організована на всіх етапах діяльності студента як задоволення його природної й соціально набутої потреби в самоствердженні: у навчанні, на спецкурсах, у позанавчальній, суспільній діяльності, участі в олімпіадах, наукових конференціях, конкурсах, змаганнях і т.д. Участь у роботі творчих груп, клубів, об'єднаннях, сформованих за інтересами, дає незамінний внесок у формування позитивної Я-концепції, переконує молоду людину в величезних можливостях її особистості, усвідомлення самоцінності свого „Я” (Я здібний, Я творю, Я вільний, Я потрібний), стимулює процеси самовдосконалення і самоконтролю.

Сучасний вищий навчальний заклад має створити молодій людині всі необхідні умови для її духовного розвитку, інтелектуально-моральної свободи вибору поведінки, формування почуття громадянськості, патріотичної і національної самосвідомості, вільної світоглядної позиції, вміння відстоювати свої переконання, задоволення позитивних особистісних якостей, власних інтересів і потреб у самопізнанні та самореалізації, високого рівня культури особистісного самоствердження.

Для усвідомлення молодою людиною шляхів свого самоствердження у неї повинно сформуватися цілісне уявлення про себе і навколишній світ. Цей процес відбувається всередині інформаційно-педагогічного поля, створеного зусиллями всього педагогічного колективу, в атмосфері успіху і взаєморозуміння.

В основі цілеспрямованої активності людини лежить психологічна домінанта (психологічна установка), яка є найважливішою якістю самокерованого комплексу. В умовах вищого навчального закладу вони створюються між суб'єктами процесу навчання, методологічною організацією навчально-виховного процесу.

Теорія домінанти, гіпотеза про величезну роль внутрішнього психологічного світу в діяльності особистості вперше була висунута російським фізіологом і філософом **О. Ухтомським**. Згідно з цією гіпотезою внаслідок набуття в процесі діяльності певного досвіду та якостей (на основі внутрішніх потреб) людина починає на цьому ґрунті вільно й самостійно обирати цілі та засоби діяльності, оперувати нею, одночасно вдосконалюючи та розвиваючи свої потреби. О. Ухтомський також обґрунтував необхідність виховання „домінанти постійного морального самовдосконалення” [6, с.156]. Для цього в технології забезпечуються: * усвідомлення людиною цілей свого особистісного розвитку; * участь особистості в самостійній і творчій діяльності як найбільш ефективній формі самоствердження; * адекватний стиль і методи зовнішніх впливів, устрій середовища життєдіяльності молодої людини створюють оптимальні умови для самоствердження особистості студента.

Особистісно-орієнтований підхід вважається вихідним спроектованою технології зі створення умов для самоствердження особистості студента. Особистісно орієнтований підхід, в основі якого лежать провідні ідеї гуманізації освіти, дозволяє усвідомити діапазон своїх особистісних потреб і можливостей, виявити і розкрити своє „Я”, виробляти вміння самостійно діяти, прагнути творчості, духовного розвитку особистісного потенціалу та самовдосконалення, надає максимальної свободи вибору, збереження та укріплення стану здоров'я і почуття власної гідності тощо.

Особистість як суб'єкт пріоритетний, є метою освітньої системи, а не її засобом. На думку **І.Д.Беха**: “Особистісно орієнтовані технології створюють, *по-перше*, простір для прояву особистих проблем вихованців, із сукупності яких складається їхнє власне життя і без яких вони не уявляють себе особистостями. *По-друге*, у такому виховному середовищі особистості проблеми вихованців вирішуються психологічно найоптимальнішим для них чином. Це означає, що дитина не зазнає таких дій педагога, за яких буде принижена її гідність. Навпаки, будь-яка життєва колізія завжди виступатиме приводом для утвердження гідності дитини” [3, с.203].

О.Бондаревська вважає, що методичний арсенал особистісно орієнтованого підходу складають форми, методи і прийоми, які відповідають таким вимогам, як діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку особистості, представлення дитині необхідного простору свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і засобів навчання і поведінки [5, с.17]. **І.Якиманська**,

Приобретение человеком нравственных качеств осуществляется в двух формах: как восприятие уже созданных людьми нравственных ценностей (освоение) и как выработка их в результате собственной активности (творчества).

В сложной структуре нравственных ценностей совершенно особое место занимает идеал. Он является одним из видов моральных ценностей и одновременно выступает его высшей формой. Особая роль идеала в духовном мире личности объясняется его природой, функциями, связью с реальностью.

Поскольку идеал есть представление о совершенном образе, о желаемом и должном, то он теснейшим образом связан с целями, которые ставит человек перед собой. В этом смысле он представляет собой проекцию настоящего на будущее. Личностный идеал как квинтэссенция представлений человека о счастье и смысле жизни [1, 113]. Но жизнь человека не исчерпывается принципом счастья. Если бы это было так, то жизнь стала бы не выносимой для тех, кому судьба отказала в счастье. Есть в этике более высокое понятие, возвышающее жизнь, делающее ее богатой и осмысленной. Это – понятие о благе и связанной с этим понятием блаженной жизни. Истинное блаженство заключается в том, чтобы служить «роду». Как «родовое» существо, человек должен стремиться именно к блаженству, в котором счастье, как наслаждение жизни, является одним из его моментов. Отсюда важнейшим критерием «нравственной культуры» личности выступает идея служения человеческому роду.

Процесс осознанного формирования нравственных ориентаций, убеждений и мировоззрения у обучаемых – вообще, и у студентов – в частности, складывается в идеале из таких основных звеньев:

1. Воздействие субъекта воспитания на условия существования (среду) воспитуемого с целью обеспечения позитивных влияний и устранения или нейтрализации негативных;

2. Прямое воздействие на сознание воспитуемого с целью позитивной перестройки дальнейшего совершенства сознания, а через него и практического поведения (это наиболее трудная задача, предполагающая опору именно на моральные средства);

3. Организация деятельности воспитуемого таким образом, чтобы в этой деятельности он изменял и совершенствовал самого себя.

Формирование нравственных убеждений человека – это главная задача, как нравственного воспитания, так и эстетического просвещения. Таким образом, рассматривая их в единстве, можно заключать, что они имеют общую цель осознанной выработки в человеке моральных убеждений.

Подлинную ценность моральные чувства приобретают только через моральную практику. «Никто не поверит внутреннему милосердию человека, - писал С. Соловьев, - когда оно не проявляется ни в каких внешних делах благотворения».

Процесс формирования нравственной культуры личности – это овладение личностью нравственной культурой, а это тесно связано с обучением и программой обучения.

Итак, уровень нравственной культуры студента характеризует целый ряд

взрослому – «мощный фактор развития личности ребенка» (В.А. Петровский).

Освоение детьми нравственных норм и правил осуществляется через педагога – воспитателя, его личность, его культуру и его нравственную позицию. Отсюда в центре деятельности высшей школы должны находиться не только проблемы квалификации специалиста, но и культурно-нравственная сторона образования и воспитания, единство профессионализма и нравственности, как основы формирования гуманистического общества, способного при интенсивном техническом развитии не терять нравственные ориентиры.

Проблемы нравственной культуры подрастающего поколения как неотъемлемый аспект образования восходит своими корнями к трудам великих зарубежных и отечественных социологов и философов таких как Э.Дюркгейм, Т.Джафарли, П. Сорокин и др. (2). В нашей стране (по крайней мере в советский период) проблемы нравственной культуры всегда находились в поле зрения органов образования. Но большое внимание они, как правило, привлекали в некоторые острые моменты развития общества, например, 20-е годы, когда молодежная проблема буквально захлестывает страну; послевоенные годы, когда страна, долго жившая в условиях жесткой военной дисциплины постепенно входит в мирное русло, снова возвращаясь к мирным ценностям. В 60-х- 70-х годах повышение интереса к проблемам нравственной культуры вызывается целым рядом причин как объективного, так и субъективного характера, главным из которых представляется наступление «оттепели». Оно создало предпосылки для исследования духовной составляющей справедливого общества.

При этом следует учесть, что многие авторы за редким исключением нравственную культуру в основном оценивали в плане исследования нравственного сознания.

Нравственная культура – это неотъемлемая часть духовно-практической культуры общества, отдельных социальных групп, индивида. Являясь, многоплановым феноменом она порождает, в процессе его познания различные целевые установки и научные интересы. Каждая трактовка улавливает ту или иную грань нравственной культуры и схватывает частицу истины. Поэтому можно концентрировать внимание на вполне определенных объектах нравственной культуры и любой исследователь вправе ограничиваться ими.

Социальные аспекты культурно-нравственной активности личности рассматривает изменения, происходящие в сознании молодежи, в частности, студенчества в связи с изменениями в обществе, а также их социальным положением и самостоятельностью.

В настоящее время происходит смена системы нравственных ценностей. Анализ теории и реальной практики показывает, что формирование новой системы ценностей идет как бы по трем направлениям:

1. Новые ценности формируются, принимая форму целевой установки, идеала из-за отказа отношений и ценностей, господствовавших до настоящего времени;
2. На основе терпимости по отношению к старым ценностям;
3. В результате приспособления старых ценностей к новым.

досліджуючи проблему особистісно-орієнтованого підходу в сучасній школі, наголошує про важливість використання принципів особистісно-орієнтованої педагогіки, суть якої вбачає у „визнанні учня головною діючою фігурою всього освітнього процесу” [7, с.19].

Особистісно-орієнтований підхід можна вважати як розвивальну динамічно функціонуючу цілісну систему, успішна реалізація якої: ґрунтується на ідеях співробітництва і проблемно-розвивального навчання; охоплює всі сторони навчальної діяльності: цілепокладання, мотивацію, змістовно-процесуальну, контрольну-оцінювальну в їх взаємозв'язку; здійснюється за допомогою всебічного вивчення і врахування індивідуальних особливостей особистості (принцип індивідуалізації).

Співробітництво в соціально-ціннісній діяльності є однією із важливих складових технології із самоствердження особистості. На сучасному етапі розвитку педагогіки відбувається осмислення ідеї співробітництва. Саме стосунки співпраці найбільш ефективно сприяють самоствердженню особистості в навчальному процесі і становленню активної життєвої позиції в цілому, оскільки категорія „співробітництво” являє собою складну єдність: форми перспективного взаємозв'язку, ґрунтованого на взаєморозумінні і взаємопереживанні; засоби організації спільної діяльності, тобто „на рівних”, що передбачає пряв самостійності, активності й організованості; форми взаємодії учасників навчально-виховного процесу, коли праця ґрунтується на взаємопідтримці і взаємодопомозі, тобто умінні учнів працювати разом як між собою, так і з учителем при об'єднанні зусиль і погодженості дій.

Формула педагогіки співробітництва була розкрита **Ш.Амонашвілі**, який позначив її у такий спосіб: **ПРИЙНЯТИ – ЗРОЗУМІТИ – ДОПОМОГТИ – ЛЮБИТИ – СПІВЧУВАТИ – РАДІТИ УСПІХОВІ ДИТИНИ – НАДИХАТИ**, яку видатний педагог упродовжував у дію в Школі Життя. Лише в тому випадку, якщо дитина буде поставлена в такі об'єктивні умови, які логікою самих відносин з оточенням будуть народжувати позитивні вчинки, збагачувати позитивним моральним досвідом (досвідом, який виникає в цілеспрямованому дитячому колективі з різносторонньою діяльністю), це об'єктивне буття дитини виступить як основа для формування в неї позитивного суб'єктивного ставлення до навколишнього, для формування глибоких переконань і культури особистісного самоствердження.

Отже, співробітництво не є самоціллю, а налагоджується для того, щоб людина набула знання і засоби діяльності, досвід спілкування і соціальної активності.

Одним із елементів технології організації самоствердження студента в ході соціально-ціннісної діяльності є **створення ситуації успіху**. Опора на позитивне стимулювання, педагогіку успіху, партнерські стосунки співробітництва створюють умови для самоствердження, орієнтують студента на виховання в собі позитивних творчих доміант поведінки. Підтвердженням цього положення є думка **О.Белкіна** про те, що „створення ситуації успіху в найбільш значущих видах діяльності дає можливість позитивного самоствердження особистості” [2, с.73].

“Виховання успіхом є однією з важливих умов розвитку особистості, – як

зазначає І.Бех, – неможливо формувати позитивну особистість у діяльності, що приносить їй постійно невдачі. Лише успіх молоді людини формує у неї достатню віру в себе і на цій основі – прагнення стати кращою. Виховання успішного, надання допомоги в прагненні вихованця задовольнити потребу в гідному місці в колективі однолітків – шлях створення довірливих взаємин творчої співдружності дорослих і дітей. Тільки за таких умов у підростаючій особистості виробляється готовність до сприйняття виховних впливів і правильного реагування на них” [4, с.26].

На нашу думку, вимогам проблемного і творчо-пошукового навчання повністю цілком відповідають можливості ситуативної моделі навчання і виховання. Успіх у навчанні народжує бажання вчитися. З психологічної точки зору успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула в своїй діяльності, збігся з її очікуваннями, надіями, рівнем домагань або перевершив їх.

З педагогічної точки зору ситуація успіху – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у спілкуванні й діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому.

У рамках нашого дослідження ситуація успіху розглядається нами як суб’єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища процесом і самоствердження в соціально-ціннісній діяльності, своїм місцем, соціальним статусом і роллю серед однолітків. Воно перетворює стосунки особистості з іншими в стосунки позитивного співробітництва з єдиними цілями успішного самоствердження і самореалізації. Основне завдання створення ситуації успіху в тому, щоб кожна особистість мала можливість пережити радість досягнення, усвідомити свої можливості, перевірити себе. Сприяння студентам у досягненні успіхів у навчанні, праці та спорті, у художньо-естетичній, науково-дослідницькій, громадській діяльності відіграє найважливішу роль у формуванні їх особистісного самоствердження. Успіх у будь-якій діяльності надихає і окрилює людину, підсилює інтерес до цієї діяльності. Поразки, невдачі, непосильні труднощі, навпаки, розчаровують, засмучують, знижують інтерес. Стимулювання активності студентської молоді в набутті свого достоїнства вимагає розуміння основних проявів цієї якості та усвідомлення необхідності її розвитку.

Основними принципами аналізу ситуативного моделювання у навчальному-виховному процесі виступають: 1. Спрямованість на реалізацію позитивних інтересів, кращих проявів особистості студента. 2. Пошук розв’язання суперечностей шляхом співпраці та компромісу. 3. Створення для людини сприятливої ситуації особистісного функціонування та ситуації її морально-духовного самовияву, допомога студентові зробити нехай маленьке, але власне відкриття відомих науці фактів. 4. Прогнозування альтернатив, перспектив розвитку, до яких призводить прийняття того чи іншого рішення. 5. Визнання та гарантії прав особистості бути такою, якою вона є. 6. Вираження впевненості у позитивному виборі людини, у її внутрішній добрій основі. Організація та проведення практичних занять включає такі стратегії та методи

не только сплачивает детей, но и постепенно способствует формированию у них общественной мысли, возникновению традиций, которые при условии удачного руководства со стороны преподавателя становятся определяющими для зарождения и развития таких важных моральных качеств личности, как коллективизм, толерантность, взаимная требовательность, взаимопомощь и взаимопонимание, дисциплинированность и организованность, для воспитания коммуникативных качеств личности.

Литература

1. Ариян М.А. Варианты ситуативных ролей для средней школы. ИЯ-ИЯШ 1985 г. №1. С. 65-70.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М., “Просвещение”, 1987г – С 54-60.
3. Василик М.А. Основы теории коммуникации. – М.: Изд-во Гардарики, 2003. – 615с.
4. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
5. Петрушинский В.В. Игры: обучение, тренинг, досуг.-М., Новая школа, 1994 г. – С.98-100.
6. Соколина В. В. Культура речи и культура общения. – Г. : Просвещение, 1995. – 192с.
7. Шнекендорф З.К. Воспитание учащихся в духе культуры мира, взаимопонимания, прав человека //Педагогика. – 1997. № 2. – С.43-50.

Подано до редакції 26.05.2008

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ

Алимова Леннара Умеровна, к.п.н., доцент, зав. каф. педагогики РВУЗ «КИПУ»

В статье приводятся: содержание нравственной культуры, направления формирования нравственных ценностей; звенья процесса формирования нравственных убеждений; данные анкетного опроса студентов.

В статье даётся: зміст нравственной культуры, в напрямку формування нравственных ценностей, ланки процесу формування нравственных убеждений, данні анкетного опиту студентів.

This article contains: content of moral values; tendency of forming moral values; links of a moral believes forming process; information from the students questionnaires.

Веками человеческая мысль билась над вопросом о совершенствовании нравственной природы человека. Во времена Сократа, Демокрита, Аристотеля в философии утверждалась мысль о возможности обучить человека добродетелям. В эпоху Просвещения были подвергнуты резкой критике представления о том, что добродетели – врожденные качества человека, являющиеся признаком аристократизма. Вопрос о возможности нравственного совершенствования стал практически вопросом формирования личности.[3, 15]

В настоящее время уровень нравственного и духовного развития современного человечества значительно снизился, что негативно сказывается на нравственной позиции личности. Эта позиция начинает складываться в дошкольном возрасте и является фундаментом для последующих возрастных ступеней. Актуальной задачей науки и практики является обеспечение учебно-воспитательных учреждений кадрами нового поколения педагогов, представляющих нашу культуру на высоком уровне духовности и нравственности. Педагогу отводится особая роль, поскольку личность

нужное для воспитателя восприятие, скорректировали бы способ выделения тех коммуникативных качеств речи в анализе поведения и общения, на которых хочет сконцентрировать внимание педагог.

В младшем школьном возрасте существенных изменений испытывает сфера социальных взаимодействий, которая в большей мере предусматривает качественные и количественные изменения в мотивационной сфере ребенка. неформальная дифференциация детского коллектива происходит с учетом таких мотивов, как потребность в игровой деятельности, позитивные качества личности человека, которого ребенок избирает для общения, способность к определенному виду деятельности. Развитие общения ребенка с одноклассниками способствует формированию у него новой стадии эмоционального развития, что характеризуется появлением способности абстрагироваться от собственных эмоциональных переживаний, воспринимать чувство и эмоциональное состояние другого человека).

Поскольку система межличностных отношений является наиболее эмоционально насыщенной для детей младшего школьного возраста, потому что связана с оценкой и признанием его как личности, необходимо учитывать это при организации воспитательных мероприятий с целью развития коммуникативной культуры. Например, при проведении таких видов деятельности, как игра, посвященная культуре поведения (за столом, в гостях, в транспорте и т.д.), культуре речи, выявлению разных коммуникативных качеств личности и т.п.

К тому же, необходимо учесть и тот факт, что до конца младшего школьного возраста появляется новое отношение и к месту, которое занимает ребенок в коллективе. Кроме того, в этом возрасте углубляются и крепнут чувства коллективизма и уважения к другим детям. Поэтому правильно организованная деятельность младших школьников с целью формирования коммуникативной культуры не только сплачивает детей, но и постепенно способствует формированию у них общественной мысли, возникновению классных традиций, которые при условии удачного руководства со стороны учителя становятся определяющими для зарождения и развития таких важных моральных качеств личности, как коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, дисциплинированность и организованность, для воспитания коммуникативных качеств личности. Этому способствует организация таких мероприятий с целью формирования коммуникативной культуры младших школьников, в которых педагогом концентрируется внимание на определенных позитивных коммуникативных качествах личности.

Кроме того, изменяется отношение детей младшего школьного возраста к замечаниям со стороны педагога, что подчеркивает важное значение общественной мысли на этом этапе развития ребенка. Если ребенок раннего возраста почти одинаково относится к замечанию, сделанному в одиночестве или перед группой, то дети младшего школьного возраста значительно более болезненно переживают замечания, сделанные перед группой, чем в одиночестве [6].

Следовательно правильно организованная деятельность детей младших классов с целью развития коммуникативной культуры в поликультурной среде

навчання:

1. **Непряме навчання** (зосереджене на студентів): мікрівикладання (вивчення окремого випадку, демонстрація вмінь і навичок у заданих ситуаціях навчально-виховного процесу); читання першоджерел з метою розуміння значення (мікрівиступи); обговорення.

2. **Пряме навчання** (зосереджене на викладачеві): мінілекція; опитування; показ/демонстрація.

3. **Навчання, яке ґрунтується на досвіді** (зосереджене на студентів): імітаційні, проблемно-дискусійні, особистісно-рольові ігри; тести.

4. **Взаємодіюче навчання**: дебати; навчальні групи, які співпрацюють; спонукання до розв'язання проблем; дискусії, інтерв'ю.

5. **Незалежне навчання** (прийняття рішень): письмові роботи; індивідуальні навчально-дослідницькі проекти.

Таким чином, навчальна праця може надавати радість не стільки від пізнання нового, скільки від інших чинників, які супроводжують і є найбільш важливі для особистості. Наприклад, радість визнання успіхів, радість заохочення, самоствердження, спілкування та інші радості. Сформованість таких засобів, як взаємоконтроль і самооцінка навчальної діяльності, аналіз і оцінка успішності змінюють готовність студента до самореалізації своєї навчальної праці та інтерес до навчання, своєї майбутньої професійної діяльності. Неоволодіння ж ними робить нестійкою навчальну мотивацію, а нерідко й породжує негативне ставлення до навчання. У зв'язку з цим необхідно, щоб студент усвідомлював, що успіхи в навчанні значно і приблизно рівною мірою залежать від його особистісних якостей і належних зусиль. Озброєння вміннями, навичками оцінки і самоаналізу успішності, самоконтролем і засобами самостійного виконання навчальної діяльності – основні передумови його активного самоствердження, творчої активності, емоціональної стабільності.

Загальний висновок. Актуальність і необхідність самоствердження особистості в умовах соціально-ціннісної діяльності продиктована реальними вимогами сучасної соціальної ситуації. Самоствердження виступає неодмінним атрибутом людської особистості, коли в умовах відсутності жорсткої регламентації в суспільстві, гарантії пред'явлення місць роботи, наявної конкуренції на ринку праці зростає потреба в особистостях, які мотивовані на постійне досягнення. Як продукт активної та ініціативної взаємодії з довкіллям, людина тим повніше реалізує свої можливості розвитку, чим більше середовище вимагає від неї ініціативної дії і заохочує ініціативу. Практика підтверджує, людина, яка мотивована на досягнення, готова до максимального розвитку своїх здібностей, до постійної зміни і реалізації своїх можливостей, покликана продуктивно вирішувати особистісні, соціальні, виробничі проблеми в XXI столітті.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. К, 1991.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений – М.: Академия, 2000.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.:Либідь, 2003.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-

технологічні засади. – К.:Либідь, 2003.

5. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. -- №4. – С.16-20.

6. Селевко Г.К. Воспитательная система саморазвития школьника завоевывает признание практиков: Школа и воспитание: [Опыт России] // Народное образование. – 2004. -- №8. – С.155-164.

7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

Подано до редакції 27.05.2008

УДК 371

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Басинский А.М.к. п. н., доцент
Говоров Н.П.*

В условиях общества создаются особенно благоприятные условия для всестороннего развития личности, и одновременно еще более остро ощущается объективная потребность в более глубоком решении этой задачи. Для того чтобы воспитание обеспечивало всестороннее развитие студента, оно должно проводиться достаточно разносторонне, комплексно. В условиях высшей школы комплексный подход предполагает обеспечение нравственного, трудового, эстетического воспитания и физического развития учащихся. Такой более широкий диапазон требований к воспитанию в определяется тем, что именно здесь закладываются основы всестороннего развития, которые затем становятся фундаментом для дальнейшего углубления воспитательной работы в особых аспектах. Рассмотрим функции комплексного подхода к воспитанию молодежи. [1]. Основной и важнейшей функцией комплексного подхода к воспитанию, как это следует из вышесказанного, является обеспечение всестороннего развития личности, преодоление односторонности в воспитательной работе. А.С. Макаренко подчеркивал, что «труд без идущего рядом образования, без идущего рядом политического и общественного воспитания не приносит воспитательной пользы, оказывается нейтральным процессом». Здесь непосредственно подчеркивается значение сочетания умственного, трудового и идейно-политического воспитания.

В.А.Сухомлинский также подчеркивал важность целостного подхода к воспитательному процессу. Он писал: «...нельзя хоть какую-нибудь одну сторону из системы воспитания исключить. Упустил что-нибудь одно: воспитание убеждений, воспитание человечности, воспитание трудолюбия... и вы не решите никакой другой задачи». В этом положении В.А. Сухомлинского доказывается необходимость целостного решения всего комплекса воспитательных задач. Таким образом, педагоги неоднократно подчеркивали необходимость сочетания всех сторон воспитания и недопустимость недооценки отдельных из них в общей систем всестороннего развития личности. Формулирование принципа комплексного подхода как бы теоретически обобщает эти идеи в основополагающее требование теории воспитания. Сама же направленность комплексного подхода к воспитанию на всестороннее развитие личности, поэтому выступает в роли его первой и основной функции.[2] Вторая функция – повышение эффективности воспитания – обеспечивается тем, что взаимодействие разных сторон воспитательного процесса взаимно усиливает его общий результат, обогащает

помогают приобрести умение действовать согласованно. В коллективных играх особенно ярко проявляются и индивидуальные особенности участников игры. Одни из них выявляют себя как хорошие организаторы, другие отличаются особенной подвижностью и ловкостью, третьи – умением быстро отреагировать на определенную ситуацию. Часто наблюдается и сочетание этих качеств.

В пределах игровой деятельности целесообразным считается сочетание физической активности и познавательной деятельности. К таким играм принадлежат, например, поиски посредством некоторых указаний или компаса спрятанных предметов, походы в неизвестные места и т.п. [5] Это дает возможность не только обеспечить природные способности ребенка к двигательной активности, но и развивать настойчивость, эрудированность пополнять запас знаний, умение преодолевать трудности, выносливость, наблюдательность, любовь к природе, создавать пространство для выявления ребенком инициативы.

Ориентация детей на творческий характер деятельности рассматривается как педагогическое условие, что обеспечивает ее эмоциональную насыщенность, интерес и возможность самореализации личности. Эти педагогические условия являются важными и на этапе обоснования педагогической цели (целесообразность), и для обеспечения эффективности процесса формирования и закрепления данного качества (создание благоприятной “культурной среды”), и для последующей возможности ее реализации в определенных социокультурных условиях [4].

При определении педагогических условий, которое позволяют повысить эффективность педагогического процесса и являются необходимыми составляющими методики развития диалогической речи детей младшего школьного возраста в условиях внеклассной работы, важным является учет таких возрастных особенностей младших школьников, как особенность восприятия, развитие воспроизводящего воображения, образность мышления, некритическое усвоение информации, ориентация в суждениях и оценках на авторитет взрослых и др.

При организации воспитательного процесса следует учитывать также, что в младшем школьном возрасте усиленно развивается так называемое воспроизводящее воображение, что выражается в повышении интереса ребенка к еще невиданному, но уже воображаемого. Так как воспроизводящее, и творческое воображение младших школьников основывается на конкретной действительности, на конкретных примерах, образах, важным педагогическим условием является демонстрация на конкретных примерах возможностей применения определенных коммуникативных качеств речи в тех видах деятельности, какие знакомы младшим школьникам [5]. Имеет значение также разыгрывание тех видов деятельности, с которыми дети не сталкивались в повседневной практике (например общение между литературными героями). Задачей преподавателя в первую очередь заключается в том, чтобы должным образом подготовить ребенка к восприятию тех или других объектов, связанных с коммуникативной культурой личности. С этой целью важным является предыдущее сообщение ученикам тех знаний, которые облегчили бы

Коммуникативная культура личности должна быть рассмотрена соотносительно с коммуникативной культурой общества. Методологически важным для определения данной группы педагогических условий стало положение об относительном гомоморфизме между культурой социума и культурой личности [1].

Педагогическое условие согласования целевых установок педагогов, родителей относительно формирования определенных коммуникативных качеств детей определяется поликультурностью общества и возможным наличием конфликта между культурными ценностями разных субкультур [3]. Предусматривалось, что данное условие позволит не только повысить эффективность воспитательного процесса, но и обеспечить психологический комфорт, преодолеть возможный психологический диссонанс, который обуславливается разными культурными требованиями.

Отмеченную поликультурность следует рассматривать на разных уровнях. С одной стороны, это может быть наличие в “жизненном пространстве” ребенка нескольких общностей с разными ценностными установками (семья, школа, «дворовая группа»). В этом случае данные педагогическое условие позволяет избежать возможных противоречий и согласовать определенные позиции относительно воспитания детей., с другой стороны, процесс формирования коммуникативной культуры может быть рассмотрен в контексте соотношений “макро-” и “микросреды”, учитывая то, что в современном информационном обществе у детей есть широкие возможности получения информации благодаря телевидению, радио [3].

Исходя из данного определения следует отметить исследования Василик М.А., которые еще нуждаются в осмыслении в педагогическом аспекте, а именно исследования в контексте так называемой этнофункциональной методологии. Эксперименты показали, что этнокультурное содержание телевизионного, литературного, музыкального материала может иметь влияние на психическую адаптацию детей. В частности, отмечается, что так называемый «этнофункциональный психический энтогенез» может возникать «в результате этнофункциональных разногласий содержания информационно-воспитательного влияния с родной культурой человека» [7].

Так как в младшем школьном возрасте игра является основным видом деятельности данный период возрастного развития ребенка, в процессе которого ребенок получает и обрабатывает большое количество информации, большое значение при организации игр во внеклассной работе имеет обеспечение двигательной и игровой потребностей детей.

Исходя из вышеизложенного, в процессе организации жизни-деятельности во внеклассной работе большая роль отводится именно игровой деятельности и использованию ее возможностей для гармоничного развития коммуникативной культуры [2]. Детские игры и забавы имеют большой педагогический потенциал, поскольку ребенок имеет возможность через игру и забаву удовлетворить свои физиологические потребности - в движении; психологические потребности – в соревновании, выявлении лидера, самоутверждении, позитивных эмоций, развития ловкости и других качеств. Игры, которые имеют коллективный характер, развивают общительность, речь,

эффективность каждого воспитательного мероприятия и отдельного педагогического влияния. Третья функция – оптимизация воспитательного процесса. За одно и то же время при комплексном подходе решается большее число воспитательных задач, и благодаря этому повышение эффективности воспитания обеспечивается без перегрузки педагогов, воспитателей и самих воспитуемых. Не случайно А.С.Макаренко обращал внимание педагогов на то, что для воспитания нужно не большое время, а разумное использование малого времени.

Из сказанного следует, что комплексный подход реализует одновременно три функции: целостного решения всех задач воспитания и преодоления функционализма в воспитательной работе, повышения эффективности воспитательного процесса и оптимизации воспитания. Для успешного применения на практике принципа комплексного подхода к воспитанию педагог должен обеспечить соблюдение целого ряда условий. Их можно подразделить на научно-методические, учебно-материальные, морально-психологические и организационно-педагогические. Прежде всего, педагогам необходимо хорошо усвоить методологическую и теоретическую сущность этого принципа воспитания, а также овладеть системой методических умений, с помощью которых можно осуществить его в практической деятельности на занятиях и внеклассных мероприятиях, а также во время индивидуальной работы с учащимися. Надо подчеркнуть, что речь идет не только об умении проводить отдельные виды идейно-национального, нравственного, трудового воспитания, а о сочетании их в реальном воспитательном процессе. Достичь этого лишь теоретическим путем невозможно. Необходимы специальные методические упражнения, изучение опыта коллег, анализ собственного опыта, выявление типичных затруднений и преодоление их путем целеустремленного самообразования. Осуществление учебно-материальных условий для комплексного подхода предполагает, что в предметных кабинетах будет сосредоточиваться литература, наглядные пособия и приборы, позволяющие решать не только образовательные, но и воспитательные задачи, наглядные пособия нравственно-воспитательного характера, приборы и приспособления для проведения не только лабораторных работ, но и фронтальных опытов, позволяющих каждому студенту обрести трудовые умения и навыки на многих занятиях, посвященных изучению теоретических проблем. В кабинетах должны быть расширены материалы профориентационного характера, данные о местных производствах, учреждениях и памятниках культуры и пр. Все это позволит учителям и воспитателям разносторонне решать воспитательные задачи.[3]. Морально-психологические условия для реализации комплексного подхода к воспитанию, прежде всего, касаются самого стиля общения воспитателей и воспитуемых. Благоприятный моральный климат на занятиях и воспитательных мероприятиях сам по себе является средством нравственного воспитания обучаемых, а это способствует более быстрому превращению идейных взглядов, определенных трудовых обязанностей в собственные убеждения и устойчивые внутренние мотивы студента. Вот почему надо специально заботиться о поддержании на занятиях и воспитательных мероприятиях хорошего эмоционального тона, заботливого, участливого

отношения к детям, к затруднениям их в учебе и пр. Только при этих условиях можно рассчитывать на то, что студенты будут откровенно задавать вопросы, не боясь получить замечание, окрик и пр. Доброжелательные разъяснения будут ускорять процесс превращения знаний в убеждения, что чрезвычайно важно для усвоения мировоззренческих идей, а также всего комплекса воспитательных влияний. Организационно-педагогические условия для осуществления комплексного подхода в первую очередь предполагают взаимодействие всех участников воспитательного процесса – учителей, воспитателей, студенческого актива, родителей и общественности по месту жительства. В более широких масштабах это касается взаимодействия также и всех средств массовой информации, педагогической пропаганды среди родителей, кураторов и наставников. Причем весьма важно не только согласовать планы участников воспитательного процесса и обеспечить единство их требований к воспитуемым, что весьма важно само по себе. Необходимо комплексно спланировать воспитательный процесс, определить каждому наиболее рациональные функции в комплексном решении воспитательных задач. Более того, необходимо научить каждого из них в комплексе планировать свои воспитательные влияния, умело сочетать методы просвещения, стимулирования и организации их разносторонней деятельности, которая как раз и ведет к всестороннему воспитанию и развитию личности. Когда же родители или актив не владеют методикой комплексного решения воспитательных задач, то их совместная работа с педагогами вуза не может стать условием комплексного подхода к воспитанию. Таким образом, в практике работы вузов возникло много ценных организационных форм, которые непосредственно направлены на успешное осуществление комплексного подхода. В системе работы с молодежью- педагогами и студентами вовлекаются в самые разнообразные виды деятельности, которая развивает их идейно, нравственно, эстетически, формирует ценные трудовые умения и навыки. В некоторых вузах для создаются центры воспитательной работы, где молодежь может заниматься музыкой, хореографией, спортом, изобразительной деятельностью. В других местах разнообразные кружки и секции создаются для обучаемых при профсоюзных клубах, библиотеках. Во многих вузах разрешают студентам после занятий работать с приборами и наглядными пособиями в кабинетах, заниматься в спортивных залах и пр. Все чаще для студентов оборудуются творческие комнаты, где они могут заняться техническим творчеством, изготовлением наглядных пособий, овладеть навыками работы с техническими средствами – киноаппаратом, фильмоскопом, магнитофоном, позабавиться познавательными играми и т.п. Все названные условия специально ориентированы на то, чтобы всесторонне развивать молодежь, а, следовательно, они содействуют комплексному подходу к воспитанию.

Литература

1. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью К., 1987г.
2. Менчинская Н.А. Проблемы "самоуправления" познавательной деятельности и развитие личности//Герметические проблемы управления познавательной деятельностью человека М., 1975г.
3. Обучение и развитие/ Под ред. Л.В.Занкова М., 1975г.
4. Одаренные дети / перевод с англ. М., Прогресс, 1991г (Глава "Концептуальные модели").
5. Пальчевский Б.В., Фридман Л. Учебно-методический комплекс средств обучения //

УДК 371

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Абибуллаева Г.С., преподаватель кафедры педагогики РВУЗ «КИПУ»

В данной статье определены педагогические условия развития коммуникативной культуры детей младшего школьного возраста.

В статті визначені педагогічні умови розвитку комунікативної культури мовлення у дітей молодшого шкільного віку.

The pedagogical conditions of junior pupils' communicative standard of speech development are defined in the article.

Актуальность исследования. Современные процессы общественного развития обуславливают изменение приоритетов задач образования в области общей педагогики. Все большее значение приобретает поиск новых путей обучения и воспитания, направленных на развитие личности, на создание условий, способствующих их социальной адаптации. Для формирования полноценной личности ребенка, для успешного обучения его в школе большое значение имеет своевременное развитие коммуникативной культуры. В связи с этим в последнее время в психологии и педагогике вызывают повышенный интерес дети младшего школьного возраста.

В рамках сложившейся в последние годы коммуникативной направленности обучения, проблема воспитания культуры общения, обучения коммуникативной функции речи получила методическую разработку в трудах Г.А.Богдановой, Н.Е.Богуславской, В.В.Бушелевой, В.В.Гербовой, В.И.Капинос, Н.С.Карпинской, Н.А.Халезовой и др.

Решение задач формирования основ коммуникативной культуры в педагогике имеет свою специфику, связанную с особенностями психофизического, интеллектуального и речевого развития детей, и рассматривается как одно из условий их успешной социализации (О.Ф.Коробкова, О.С.Павлова, Н.К.Усольцева, Е.Г.Федосеева и др.).

Цель данной работы - определение педагогических условий развития коммуникативной культуры у младших школьников в поликультурной среде, направления и приемов работы, которые могут повысить уровень владения коммуникативной речью и обеспечить эффективность процесса формирования коммуникативных способностей у младших школьников.

Педагогические условия рассматриваются нами как система факторов, позволяющих повысить эффективность педагогического процесса и как необходимые составные методики развития коммуникативной культуры младших школьников.

Педагогические условия представлены на трех уровнях, которые соотносятся как общее, специфическое и частично: связаны с педагогическим сопровождением развития коммуникативной культуры в целом; связаны со спецификой внеклассной работы, которая понимается как "неинструментальная деятельность"; связаны с возрастными особенностями детей младшего школьного возраста.

воспитательной работы с использованием средств крымскотатарской этнопедагогике, разработанные на основе исследований Л. Горбачевой [6] и Б. Куприянова [7].

Осуществлять дифференцированный подход к воспитанию мальчиков и девочек; Активно участвовать в создании надлежащей материальной базы (дидактических игр, музеев, уголков, стендов и т. д.).

Учителям экспериментальных школ было предложено создать музеи (если позволяет помещение) или выставки крымскотатарской старины, активно привлекая к этой работе родителей, общественность и учащихся. Концепция развития музея предусматривает сбор и расширение экспозиций, предметов старины, связанных с историей и культурой крымскотатарского народа. Кроме этого предлагается пополнять содержание музеев и выставок рассказами пожилых людей и ветеранов национального движения из истории крымскотатарского народа.

Организованная таким образом экспериментальная работа позволила существенным образом повысить этнопедагогическую культуру учителей начальных классов, что в свою очередь, отразилось и на воспитание крымскотатарских детей младшего школьного возраста. Необходимо также добавить, что средний возраст учителей, принявших участие в экспериментальной работе, составляет 35-40 лет (т.е. педагогическое образование было получено 15-20 лет назад, когда курс «Этнопедагогике» практически не изучался в вузах). В настоящее же время в РВУЗ «КИПУ» осуществляется подготовка учителей начальных классов, которые в будущем смогут работать в школах с крымскотатарским языком обучения. Поэтому уже сейчас можно решать такую задачу как формирование этнопедагогической культуры у студентов – будущих педагогов. Этому могут способствовать как дисциплины психолого-педагогического цикла, так и непосредственно курс «Этнопедагогика».

Литература

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Хайрулдинов М.А. Этнопедагогика крымскотатарского народа: Монография. – К.: Наук.світ, 2002. – 335 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1993. – Т. 2.
5. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол.: Побірченко Н.С. та інші. – К.: Міленіум, 2005. – Випуск 11. – 282 с.
6. Горбачева Л. Словарь современных форм воспитательной работы // Воспитание школьников. – 2001. – №№ 8-10; – 2002. – №№ 1-3.
7. Куприянов Б. Классификация форм воспитательной работы // Воспитание школьников. – 2002. – №4. – С. 19-26.

Подано до редакції 29.05.2008

Советская педагогика №6 1991г ст.26-32.

6. Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи/ перевод с англ. М., 1989г.

7. Подласый И. Как диагностировать урок?// Народное образование 1991г., №9 ст.45-52.

8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 94г.

9. Суд над системой образования: стратегия на будущее: сб./под

ред. У.Д.Джонсона, М., 1991г..

Подано до редакції 25.05.2008

УДК 371.38

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ КАК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аметова Э.Р., к.п.н., доцент кафедры педагогики РВУЗ «КИПУ»

В статье рассматривается структура педагогической культуры и сущность педагогического такта как профессионального качества преподавателя.

У статті розглядається структура педагогічної культури та суттєвість педагогічного такту як професійної якості викладача.

The pedagogical cultures structure and the essence of pedagogical tact as the professional competence of the teacher are observed in the article.

Педагогическая культура- это часть общественной культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации, осуществления образовательно-воспитательных процессов. В структуре педагогической культуры выделяются следующие уровни: социально-педагогический, научно-педагогический, профессионально-педагогический и личностный. Педагогическая культура рассматривается в различных планах: в социально-педагогическом, где она представлена в качестве средства педагогизации окружающей среды, носителями и творцами которой являются учителя, родители, педагогические сообщества; с позиции свойств, внутренне присущих образовательным учреждениям – как сущностная характеристика среды, уклада жизни, особенностей педагогической системы; в индивидуально-личностном плане – как проявление сущностных свойств личности, профессиональной деятельности и общения учителя (1).

Педагогическая деятельность – профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения. Основная проблема педагогической деятельности – совмещение требований и целей учителя с возможностями, желаниями и целями учеников. Успешное осуществление этой деятельности обуславливается уровнем профессионального сознания учителя, овладения им педагогической технологией, педагогической техникой (2). В предлагаемой статье рассматривается структура педагогической культуры преподавателя и определяется сущность педагогического такта как компонента педагогической культуры.

Типом профессиональной деятельности человека определяется его

поведение. Поведение представляется как система взаимосвязанных рефлекторных и сознательных действий (физических и психических), осуществляемых человеком при достижении определенной цели, реализации определенных функций его взаимодействия со средой. Поведение личности – это и социально обусловленная деятельность, выраженная в общении с другими людьми и деятельность человека при взаимодействии со средой. В этом понимании поведение включает в себя и культуру поведения как высокую степень воспитанности и образованности человека. Тактичность, чувство меры, такт – составляющие культуры поведения. Педагогический такт называется в числе качеств, необходимых для идеального педагога, для педагогического мастерства. Такт – непереносимое условие культуры поведения, педагогической культуры, да и культуры в целом.

Что же такое педагогический такт? Одни педагоги считают, что это природная способность учителя влиять на учеников; другие, – что это составная часть общей культуры учителя (автор статьи придерживается этой точки зрения); третьи, – что это отличное знание своего предмета и методики его изложения. В каждом из этих определений есть доля истины. Видный украинский психолог И.Е. Сеница (1910-1967), автор замечательных книг о педагогике считал, что одним преподавателям легче овладеть педагогическим тактом, чем другим, но и считать, что это их врожденное качество, тоже неверно. Также неправильно отождествлять педагогический такт с общей культурой поведения учителя или с его общим и методическим образованием (3).

Чаще всего педагогический такт определяется как соблюдение разумной меры во всей учебно-воспитательной работе. Теряется чувство меры – теряется и педагогический такт. Однако педагогический такт нельзя сводить только к чувству меры. Мера – одна из педагогических закономерностей, которая лежит в основе педагогического такта. Понятие такта шире, чем понятие меры. По своему содержанию педагогический такт учителя – объединение многих качеств его личности, его умений и навыков.

Педагогический такт – это профессиональное качество учителя, с помощью которого он в каждом конкретном случае применяет к учащимся наиболее эффективный способ воспитательного влияния. Каждое замечание должно поднимать авторитет учителя, или хотя бы не подрывать его. Такт как форма взаимоотношений с обучаемыми определяется многими сторонами личности учителя, его убеждениями, культурой поведения, общим и специальным образованием, запасом соответствующих умений и навыков. Овладеть педагогическим тактом, не владея педагогическим мастерством в целом, невозможно. Он является следствием творчества учителя, показателем гибкости его ума. Педагогический такт учителя не бывает стереотипным. В таком понимании педагогический такт – это основная составляющая педагогической культуры, понимаемой в индивидуально-личностном плане как проявление сущностных свойств личности, профессиональной деятельности и общения учителя (3).

Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального

воспитании ребенка.

Включить в содержание воспитательной работы основы крымскотатарской культуры и истории. Освоение детьми намеченного содержания мы предлагаем осуществить с помощью различных тем. Разрабатывая тематику воспитательных работ, при отборе этнопедагогического материала было учтено его соответствие задачам воспитания; этапам возрастного развития и уровню познавательных способностей учащихся; особенностям изучаемого предмета; а также обеспечению последовательности и преемственности в подаче этнопедагогического материала в работе со школьниками. Использовать соответствующие национальные методы воспитания, а также обновленные формы организации воспитательной работы с использованием средств крымскотатарской этнопедагогике;

Крымскотатарская этнопедагогика на протяжении своего исторического становления выработала систему методов воспитания. Содержание и методы воспитания крымскотатарских детей вытекают из многолетней истории крымскотатарского народа, его традиций, обычаев и обрядов, причем верный путь воспитания и методы влияния на детей определялись интуитивно.

Народные методы воспитания, в нашем понимании, представляют собой способы целенаправленного влияния старшего поколения (родителей, пожилых людей, соседей, общины и др.) на сознание и поведение детей, на формирование в них нравственных качеств, на обогащение их необходимым жизненным опытом. Народные методы воспитания применяются в семейном и так называемом «общинном» воспитании. В этнопедагогике же эти методы научно обоснованы, систематизированы и классифицированы. Методы воспитания в крымскотатарской этнопедагогике представлены следующим образом: методы формирования сознания (разъяснение, рассказ, поучение, наставление, назидание, совет, беседа, предостережение, намек); методы организации жизнедеятельности детей (пример, образ жизни, показ, приучение, поручение, упражнение, просьба, указание, требование, напоминание); методы стимулирования (благословение, благопожелание, похвала, поощрение, одобрение, порицание, наказание, насмешка, негодование, проклятие, укор, упрек); методы самовоспитания (самоубеждение, самовнушение, самопринуждение, самопучение) [5, 128-134].

Палитра народных методов воспитания бесконечна и разнообразна. Они просты и доступны в использовании. Крымскотатарская этнопедагогика подчеркивает использование всех методов во взаимодействии, потому что только так можно добиться положительного результата в воспитании.

Учитывая возрастные особенности младших школьников, в программе воспитания младших школьников средствами крымскотатарской этнопедагогике можно использовать почти все вышеперечисленные методы воспитания. Однако методы самовоспитания применимы к детям более старшего возраста, а такие методы стимулирования как насмешка, негодование и проклятие, по нашему мнению, неприменимы в современной школе.

Кроме этого, учителям было предложено активизировать формы

	воспитания крымских татар.3. Основы крымскотатарской национальной системы воспитания. Крымскотатарская этнопедагогика – основа современной национальной системы воспитания крымских татар.4. Основные принципы и задачи национального воспитания.5. Учитель – воспитатель национальной школы.
Тема 10.	Возрастные особенности младших школьников и их учет в воспитании крымскотатарских детей
Вопросы	1. Психологические особенности младшего школьника.2. Возрастная периодизация в крымскотатарской народной педагогике и инициации.3. Учет возрастных особенностей младших школьников в крымскотатарской этнопедагогике.
Тема 11	Система средств воспитания младших школьников в крымскотатарской этнопедагогике
Вопросы	1. Система средств воспитания в крымскотатарской этнопедагогике.2. Методические рекомендации к проведению воспитательных мероприятий с использованием средств крымскотатарской этнопедагогике.
Зачетный практикум	Воспитание младших школьников средствами крымскотатарской этнопедагогике
Вопросы	Идеал совершенного (благовоспитанного) человека в современных воззрениях крымскотатарского народа.Цель и задачи воспитания. Принципы и методы воспитательной работы с использованием средств крымскотатарской этнопедагогике.Содержание национального воспитания.Использование средств крымскотатарской этнопедагогике на уроках и внеклассной воспитательной работе.Формы пропаганды крымскотатарской этнопедагогике среди родителей.

Литература

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Измайлов А.Э. Народная педагогика: Педагогические идеи народов Средней Азии и Казахстана. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
3. Кукушин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 448с.
4. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Уч.пос. – М.: Гардарики, 2002. – 603 с. – С.78-198.
5. Мосіященко В.А. Українська етнопедагогіка. Навч. посібник для ст. пед. навч. закл. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2001. – 172 с.
6. Стельмахович М.Г. Украинская народная педагогика. – К., 1997.
7. Сявко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. – К.: Наукова думка, 1974.
8. Хайруллин М.А. Мудрость веков. Традиционное мусульманское воспитание. Ч.II. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2000. – 192 с.
9. Хайруллин М.А. Этнопедагогика крымскотатарского народа: Монография. – К.: Наук.світ, 2002. – 335 с.
10. Хайруллин М.А., Усеинов С.М. Этикет крымских татар. Эдпнаме. Часть III кн. «Мудрость веков». – Симферополь: СОНАТ, 2001. – 288с.
11. Этнопсихологический словарь / Под ред. В.Г.Крысько. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т. 1999. – 343 с. и др.

Кроме этого, учителям начальных классов, работающим с крымскотатарскими детьми, были даны следующие рекомендации:

Опираясь на ведущие принципы крымскотатарской этнопедагогике, а также учитывая общепедагогические основные идеи и положения, мы предлагаем воспитательный процесс строить на принципах: природосообразности воспитания и развития личности; гуманизации и демократизации воспитательных отношений; приоритета личности ребенка как самоценности в системе ценностей педагогического процесса (личностно-ориентированный подход); культуросообразности; последовательности, систематичности и доступности при усвоении исторических материалов и народной мудрости; единства учебной и внеучебной деятельности; деятельностного подхода к воспитанию; главной ответственности семьи в

мастерства. Он является той основой, на которой вырастают доверительные отношения между педагогом и воспитанниками.

Взаимоотношения преподавателя с коллегами, обучаемыми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность педагогического такта, который есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка действия, и способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим. Тактичность в поведении учителя состоит в том, чтобы, предвидя его последствия, выбрать соответствующие стиль и тон, время и место педагогического действия, а также провести своевременную их корректировку. Педагогический такт воспитывается, приобретается вместе с мастерством. Он – результат духовной зрелости педагога, большой работы над собой по приобретению специальных знаний и выработке умений общения с обучаемыми.

Следовательно, педагогическая культура, рассматриваемая и в социально-педагогическом, и в индивидуально-личностном плане, проявляется в культуре поведения преподавателя. Актуальность поведенческой культуры сегодня неоспорима. Особенно в современном обществе, в котором все происходящее воспринимается людьми примитивно, без альтернатив, а сами же члены этого общества – это личности с упрощенным социальным восприятием и интерпретацией (3). Педагогический такт в таких условиях должен быть не просто структурным компонентом педагогической культуры, а ее основой, способной регулировать всю систему сложных взаимоотношений преподавателя в образовательной среде и с окружающим миром.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. 1999. № 3. – с. 37-43.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Издательский центр «Академия». 2000. – 176 с.
3. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. М.: Издательский центр «Академия». 2000. – 440 с.

Подано до редакції 29.05.2008

УДК 371.38

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Асанова З.Р., преподаватель кафедры педагогики РВУЗ «КИПУ»

Этнопедагогика занимает важное место в системе педагогических наук. Введенное в научный оборот Г.Н.Волковым понятие «этнопедагогика» представляет собой науку о народной педагогике, народной школе, об опыте народа относительно воспитания подрастающего поколения, о его педагогических взглядах. Этнопедагогика выявляет возможности народных воспитательных традиций в современных условиях школы и определяет их целесообразность [1, 8].

Крымскотатарская этнопедагогика как отрасль общей этнопедагогике определяется как наука о воспитании подрастающего поколения, занимающаяся исследованием своеобразия целей, задач, методов, приемов и способов воспитания, традиционных для крымских татар. Научная основа

крымскотатарской этнопедагогике разработана М.А. Хайрудиновым. В его исследовании понятие «этнопедагогика» объясняется как наука, не только изучающая народную педагогику, но и показывающая способы, пути ее использования в современном учебно-воспитательном процессе. Этнопедагогика обеспечивает единство обучения и воспитания, связь с жизнью родного края, учет возрастных, индивидуальных и национальных особенностей детей, достижения преемственности между дошкольным и школьным обучением, облегчает переход из семейной обстановки в школьную, обогащает и активизирует учебно-познавательный процесс, способствует повышению контроля за достижениями учащихся и является показателем роста личности педагога [2, 285].

В этнопедагогике выделяется такое понятие как педагогическая культура народа, понимаемое как сфера его (народа) материальной и духовной культуры, которая непосредственно связана с воспитанием [1, 27]. Педагогическая культура народа включает в себя мифы, легенды, эпос, сказания, песни, танцы, сказки и т. п. Педагогическая культура народа связана с традициями данной местности и демократична, поскольку в ее создании участвуют все желающие [3, 34].

В этнопедагогике этническая традиционная культура, быт, семейно-родственные отношения и др. рассматриваются в их значении для становления личности и интерпретируются в категориях педагогики [4, 644]. В последнее время особенности педагогической культуры народа стараются учитывать при отборе содержания образования. Это связано с тем, что одной из главных задач образования, которые определены Конституцией Украины, Законами Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», Государственными национальными программами Украины и АРК, является воспитание уважения к народным традициям, к национальным ценностям. Решать поставленные задачи может педагог, обладающий высоким уровнем знаний о материальной и духовной культуре народа, а также совокупностью сформированных качеств личности, основанных на нормах нравственности и этики народа и значимых для него. Помимо этого учителю необходимо обладать этнопедагогической культурой. Этнопедагогическая культура, в нашем понимании, – это культура педагога, определяющая умение ставить цели и задачи воспитательной работы с детьми в соответствии с требованиями народа к воспитанной личности-идеалу, планировать данную работу, опираясь на этнопедагогические принципы воспитания, используя методы и средства этнопедагогике.

В рамках диссертационного исследования проводилась экспериментальная работа на базе школ АРК, одной из задач которых было формирование этнопедагогической культуры учителей начальных классов.

Цель данной статьи – познакомить с организацией экспериментальной работы по формированию этнопедагогической культуры учителей начальных классов, работающих с крымскотатарскими детьми.

Данная задача решалась путем проведения семинаров, практикумов, консультаций, индивидуальных бесед, в ходе которых была осуществлена организация научно-педагогического и методического информирования педагогов с исследуемой проблемой, подготовка их к работе с

экспериментальными материалами.

В экспериментальных школах были созданы специальные методические уголки, где были представлены материалы по проблеме воспитания младших школьников средствами крымскотатарской этнопедагогике, а также список рекомендуемой литературы. При разработке рекомендаций для учителей мы акцентировали внимание на значимости знаний основ крымскотатарской этнопедагогике, активном и адекватном применении средств воспитания в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Учитывая то, что результаты констатирующего эксперимента показали невысокий уровень знаний основ крымскотатарской этнопедагогике у учителей начальной школы, работающих с крымскотатарскими детьми, им был предложен курс лекций по этнопедагогике. Цель курса – расширить и углубить знания учителей начальной школы в области крымскотатарской этнопедагогике.

Этнопедагогический лекторий

Тема 1. Вопросы	Общие основы этнопедагогике крымскотатарского народа 1. Сущность понятий «народная педагогика» и «этнопедагогика».2. Из истории развития крымскотатарской этнопедагогике.3. Структурные компоненты крымскотатарской этнопедагогике.4. Основные принципы крымскотатарской этнопедагогике.
Тема 2. Вопросы	Педагогические взгляды крымскотатарского народа на воспитание подрастающего поколения 1. Сущность воспитания в народной педагогике крымских татар.2. Цель воспитания в воззрениях крымскотатарского народа.3. Содержание воспитания в воспитательной практике крымских татар.4. Принципы, методы и средства народной педагогике крымских татар.
Тема 3. Вопросы	Умственное воспитание в крымскотатарской этнопедагогике 1. Крымскотатарский народ о роли знаний в жизни.2. Задачи умственного воспитания в крымскотатарской этнопедагогике.3. Народные принципы приобретения информации об окружающем мире.4. Пути и способы умственного воспитания в крымскотатарской этнопедагогике.
Тема 4. Вопросы	Трудовое воспитание в крымскотатарской этнопедагогике 1. Воззрения крымскотатарского народа о труде как основе жизни и трудовом воспитании.2. Задачи трудового воспитания, основные его этапы и способы в крымскотатарской этнопедагогике.4. Народно-педагогические требования к организации трудового воспитания детей.
Тема 5. Вопросы	Нравственное воспитание в крымскотатарской этнопедагогике 1. Нравственность (благовоспитанность) в крымскотатарской этнопедагогике.2. Задачи нравственного воспитания.3. Методы и приемы нравственного воспитания в крымскотатарской этнопедагогике.
Тема 6. Вопросы	Эстетическое воспитание в крымскотатарской этнопедагогике 1. Сущность эстетического воспитания, его задачи в крымскотатарской этнопедагогике.2. Система эстетического воспитания и средства эстетического влияния на личность в воспитательной практике крымских татар.
Тема 7. Вопросы	Физическое воспитание в крымскотатарской этнопедагогике 1. Воззрения крымских татар на физическое воспитание.2. Задачи и система средств физического воспитания в крымскотатарской этнопедагогике.
Тема 8. Вопросы	Взгляды крымскотатарского народа на семейное воспитание 1. Народный идеал крымскотатарской семьи.2. Крымскотатарская этнопедагогика о роли, задачах и функции семьи.3. Проблемы современной крымскотатарской семьи. Пути и способы их решения в контексте крымскотатарской этнопедагогике.
Тема 9. Вопросы	Национальная система образования и воспитания крымских татар 1. Сущность национального воспитания, национальной системы воспитания.2. История становления и развития национальной системы образования и